Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8570530
Centre d'intérêt: 230

Sylvain, Louise.

Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 70 / par Louise Sylvain, Louise Laforce, Claude Trottier avec la collab. de Alain Massot et de Pierre Georgeault. -- [Québec] : Editeur officiel du Québec : Conseil de la langue française, Service des communications, c1985.
328 p. : 19 graph. ; 22 cm. -- (Dossiers du Conseil de la langue française ; 24)

Bibliogr.: p.323-328.

ISBN 2-551-09037-7

Descripteur(s): *Cheminement scolaire *Francophone *Anglophone *Groupe ethnique *Succès scolaire *Aspiration scolaire *Langue maternelle *Egalité en éducation *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ASOPE (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Allophone

L'objectif de l'étude est d'analyser les cheminements scolaires des étudiants francophones, anglophones et allophones dans le système scolaire québécois. Jusqu'à quel niveau d'enseignement poursuivent-ils leurs études? Vers quels types de formation se dirigent-ils ou sont-ils orientés au niveau secondaire et au niveau collégial? Quelle est la proportion de ceux qui accèdent à l'université? Les différences observées entre les trois groupes linguistiques persistent-elles quels que soient le statut socio-économique d'origine et les résultats scolaires des étudiants? Telles sont les principales questions qui sont examinées dans l'étude.

La recherche a été menée à partir d'échantillons représentatifs d'étudiants québécois des niveaux secondaire, collégial et universitaire. Les données proviennent de l'enquête ASOPE et elles ont été recueillies entre 1972 et 1977 auprès des cohortes I, II et IV. Le cheminement scolaire représente la principales variable à expliquer (variable dépendante) et l'appartenance à un groupe linguistique la principale variable explicative (variable indépendante); le statut socio-économique d'origine, les résultats scolaires et le sexe sont également pris en considération.

Les auteurs en arrivent à la conclusion que la différenciation des cheminements scolaires des francophones et des anglophones est bien réelle au sens où elle ne reflète pas uniquement les disparités existant entre les deux groupes sur le plan socio-économique. La situation désavantageuse des francophones sur le plan scolaire aurait tendance, en règle générale, à se retrouver à l'intérieur de chacune des strates socio-économiques. De plus, plusieurs des différences de cheminement se maintiendraient quels que soient le degré de réussite scolaire et le

sexe. Les allophones ont des aspirations et des cheminements qui s'apparentent davantage à ceux des anglophones qu'à ceux des francophones.

Type de document: r

---

4 EDUQ 8570530

DOSSIERS DU CONSEIL
DE LA LANGUE FRANÇAISE

Les cheminements scolaires

des francophones, des anglophones

et des allophones du Québec

au cours des années 70

Louise Sylvain
Louise Laforce
Claude Trottier
avec la collaboration de:
Alain Massot
Pierre Georgeault

Québec

EDUQ 8570530

LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES DES FRANCOPHONES, DES ANGLOPHONES ET DES ALLOPHONES DU QUÉBEC AU COURS DES ANNÉES 70

Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 70

par

Louise Sylvain
Louise Laforce
Claude Trottier

avec la collaboration de

Alain Massot
du LABRAPS

et de

Pierre Georgeault
du Conseil de la langue française

Cet ouvrage a été publié
par le service des communications
sous la direction de Léo Gagné

Collaboration:
Sylvie Dugas
Service des communications
Denise Tremblay
Direction des études et recherches
Line Bilodeau

© 1985 Éditeur officiel du Québec

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. Toute reproduction pour fins commerciales, par procédé mécanique ou électronique, y compris la microreproduction, est interdite sans l'autorisation écrite de l'Éditeur officiel du Québec.

Dépôt légal - 2e trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-09037-7

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 19

PRÉSENTATION 21

INTRODUCTION 23

CHAPITRE PREMIER:
Position du problème 27

1. Démocratisation de l'enseignement et inégalités scolaires selon les groupes linguistiques 29
2. Politiques linguistiques et inégalités scolaires selon les groupes linguistiques 32

CHAPITRE II:
Cadre d'analyse 41

1. La description des cheminements scolaires 43
   1.1. Le passage d'une année ou d'un niveau à l'autre 44
   1.2 L'orientation vers les programmes de formation générale et professionnelle 45
   1.3. Le passage d'un type de formation à l'autre 47
   1.4. Les retards scolaires 47
   1.5. L'obtention d'un diplôme et le type de diplôme obtenu 48
   1.6. La sortie du système scolaire 49
2. L'explication des différences de cheminements scolaires 50
   2.1. Les variables explicatives 50
      2.1.1. Le statut socio-économique d'origine 51
      2.1.2. Les résultats scolaires 53
      2.1.3. Le sexe 54
   2.2. Les questions à l'étude 57
      2.2.1. L'effet spécifique de l'appartenance à un groupe linguistique 57
      2.2.2. L'effet du SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe à l'intérieur de chaque groupe linguistique 59
   2.3. Les dimensions du cheminement scolaire retenues 60

3. Les aspirations scolaires 62
3.1. Définition du concept d'aspiration 63
3.2. Les aspirations scolaires formulées pendant le cours secondaire 64
3.3. Les aspirations scolaires des francophones, des anglophones et des allophones 66

CHAPITRE III:
Méthodologie 69

1. Source des données 71
2. Population à l'étude 71
3. Définition des variables 73
3.1. Les cheminements scolaires 73
3.2. L'appartenance à un groupe linguistique 73
3.3. Le statut socio-économique d'origine 74
3.4. Les résultats scolaires 74
3.5. Les aspirations scolaires 75
4. Le plan de l'analyse des données 75
4.1. Les schémas d'évolution de cohorte 76
4.2. Les analyses multivariées 79

CHAPITRE IV:
Description des cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones 83

1. Les cheminements depuis la 1^re^ année du secondaire jusqu'à l'entrée au cégep 86
2. Les cheminements depuis la 5^e^ année du secondaire jusqu'à l'entrée à l'université 97
3. Les cheminements depuis la 2^e^ année du collégial jusqu'au 2^e^ cycle d'études universitaires 112
4. Conclusion 129

CHAPITRE V:
Analyse explicative des différences de cheminements scolaires des francophones et des anglophones 135

1. Les probabilités de poursuite des études de la 3^e^ à la 5^e^ année du secondaire 138
1.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités de poursuite des études de la 3^e^ à la 5^e^ année du secondaire (C) 139

1.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire (C) 141
1.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire (C) 143

En bref 145

2. Les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires 145
2.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires (C) 146
2.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires (C) 147
2.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires (C) 149

En bref 151

3. Les probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général 151
3.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général (C) 153
3.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général (C) 156
3.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général (C) 158

En bref 160

4. La probabilités d'accès au cégep 160
4.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités d'accès au cégep (C) 161
4.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités d'accès au cégep (C) 164
4.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités d'accès au cégep (C) 165

En bref 168

5. Les probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général 168

5.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général (C) 170
5.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général (C) 171
5.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général (C) 172
En bref 174

6. Conclusion 175
6.1. L'effet spécifique de la langue maternelle 175
6.2. L'effet du statut socio-économique d'origine 176
6.3. L'effet des résultats scolaires 178
6.4. L'effet de la variable sexe 179

CHAPITRE VI:
Analyse explicative des aspirations scolaires 183

1. Les aspirations scolaires en 1re année du secondaire 186
1.1. La langue maternelle et les aspirations scolaires 186
1.2. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 1re année du secondaire (A) 187
1.3. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 1re année du secondaire (A) 189
1.4. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 1re année du secondaire (A) 190
En bref 192

2. Les aspirations scolaires en 5e année du secondaire général 192
2.1. La langue maternelle et les aspirations scolaires 192
2.2. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 5e année du secondaire général (A) 193
2.3. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 5e année du secondaire général (A) 195
2.4. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 5e année du secondaire général (A) 198
En bref 199

3. Conclusion 199
3.1. L'effet spécifique de l'appartenance linguistique 199
3.2. L'effet des autres variables 202

CONCLUSION GÉNÉRALE 205
1. Signification des résultats du point de vue des inégalités scolaires selon les groupes linguistiques 208
2. Signification des résultats du point de vue des politiques linguistiques 213
3. Les difficultés d'interprétation des différences liées à l'appartenance à un groupe linguistique 216
4. Limites de l'étude 218
5. Voies d'exploration 220

ANNEXE A:
Présentation du projet A.S.O.P.E. 225

ANNEXE B:
La représentativité des échantillons 233

1. L'échantillon du projet A.S.O.P.E. 235
   1.1. Les élèves du niveau secondaire 235
   1.2. Les étudiants du niveau collégial 237
2. Les échantillons de l'étude 239
3. La représentativité des échantillons de l'étude 240
   3.1. Comparaison avec les statistiques du ministère de l'Éducation 241
      3.1.1. Considérations générales 241
         3.1.1.1. Le niveau secondaire 241
         3.1.1.2. Le niveau collégial 243
      3.1.2. Les élèves inscrits en 1re année du secondaire en 1971-1972 (cohorte I) 244
      3.1.3. Les élèves inscrits en 5e année du secondaire en 1971-1972 (cohorte III) 246
      3.1.4. Les étudiants inscrits en 2e année du cégep en 1971-1972 (cohorte IV) 248
      3.1.5. Résumé 249
   3.2. Vérification de la représentativité des échantillons aux divers moments de l'étude longitudinale 249
      3.2.1. Présentation générale de la démarche suivie 249
      3.2.2. Vérification de la représentativité de la cohorte I du temps 1 au temps 6 255
      3.2.3. Vérification de la représentativité de la cohorte III du temps 1 au temps 4 261
      3.2.4. Vérification de la représentativité de la cohorte IV du temps 1 au temps 5 269
      3.2.5. Résumé 273

3.3. Vérification des taux de non-réponses aux questions à l'étude 273
3.4. Conclusion 277

ANNEXE C:
L'analyse descriptive des cheminements scolaires: méthodologie 279

1. Le calcul des taux de transition 281
2. Le schéma général d'évolution d'une cohorte 282

ANNEXE D:
L'analyse nominale hiérarchique (ANOMHI) 287

ANNEXE E:
L'analyse descriptive des cheminements: tests de différence de proportions entre les divers taux de transition (Test du rapport critique) 295

ANNEXE F:
L'analyse explicative des cheminements et des aspirations scolaires: modèles vérifiés au moyen d'ANOMHI 301

ANNEXE G:
Tableaux: relations entre les variables explicatives à divers points du parcours scolaire 311

BIBLIOGRAPHIE 321

Liste des tableaux

CHAPITRE IV:

IV-1.1: Taux de transition par niveau et par temps, cohorte I, francophones secteur français 89
IV-1.2: Taux de transition par niveau et par temps, cohorte I, anglophones secteur anglais 90
IV-1.3: Taux de transition par niveau et par temps, cohorte I, allophones secteur anglais 91
IV-2.1: Taux de transition par niveau et par temps, cohorte III, francophones secteur français 101
IV-2.2: Taux de transition par niveau et par temps, cohorte III, anglophones secteur anglais 102
IV-2.3: Taux de transition par niveau et par temps, cohorte III, allophones secteur anglais 103
IV-3.1: Taux de transition par niveau et par temps, cohorte IV, francophones secteur français 116
IV-3.2: Taux de transition par niveau et par temps, cohorte IV, anglophones secteur anglais 117

CHAPITRE V:

V-1.1: Probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées) 140
V-1.2: Probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées) 142
V-1.3: Probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées) 144
V-2.1: Probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées) 146
V-2.2: Probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées) 148

V-2.3: Probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées) 150
V-3.1: Probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées) 154
V-3.2: Probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées) 157
V-3.3: Probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées) 159
V-4.1: Probabilités d'accès au cégep selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées) 162
V-4.2: Probabilités d'accès au cégep selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées) 164
V-4.3: Probabilités d'accès au cégep selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées) 166
V-5.1: Probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général selon la langue maternelle (proportions normalisées) 170
V-5.2: Probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées) 172
V-5.3: Probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées) 173

CHAPITRE VI:

VI-1.1: Aspirations scolaires en 1re année du secondaire selon la langue maternelle (%) 186
VI-1.2: Aspirations scolaires en 1re année du secondaire selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées) 188
VI-1.3: Aspirations scolaires en 1re année du secondaire selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées) 189
VI-1.4: Aspirations scolaires en 1re année du secondaire selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées) 191
VI-2.1: Aspirations scolaires en 5e année du secondaire général selon la langue maternelle (%) 192

VI-2.2: Aspirations scolaires en 5[e] année du secondaire général selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées) 194
VI-2.3: Aspirations scolaires en 5[e] année du secondaire général selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées) 196
VI-2.4: Aspirations scolaires en 5[e] année du secondaire général selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées) 198

ANNEXE B:

B-1: Structure de l'échantillon 236
B-2: Échantillon des élèves du niveau secondaire 238
B-3: Échantillon des étudiants de 2[e] cégep 238
B-4: Échantillon cohorte I (1[re] secondaire) et clientèles scolaires en 1971-1972 selon le sexe et la région 245
B-5: Échantillon cohorte III (5[e] secondaire) et clientèles scolaires en 1971-1972 selon le sexe, la région et la formation 247
B-6: Échantillon cohorte IV (2[e] cégep en 1971-1972) selon le sexe, la région et le programme d'études 248
B-7: Les sous-échantillons constitués pour chaque temps d'observation (cohorte I) 256
B-8: Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte I au temps 6 (après rectification temporaire de la proportion de non-étudiants reportés des temps 3 et 5) 258
B-9: Coefficients de pondération pour les sous-échantillons de la cohorte I (temps 3, 5 et 6) 259
B-10: Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte I au temps 6 (après pondération des données des temps 3, 5 et 6 et rectification de la proportion de non-étudiants reportés des temps 3 et 5) 262
B-11: Les sous-échantillons constitués pour chaque temps d'observation (cohorte III) 263
B-12: Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte III au temps 4 (après rectification temporaire de la proportion de non-étudiants reportés des temps 2 et 3) 265
B-13: Coefficients de pondération pour les sous-échantillons de la cohorte III (temps 2, 3 et 4) 266
B-14: Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte III au temps 4 (après pondération des données des temps 2, 3 et 4 et rectification de la proportion de non-étudiants reportés des temps 2 et 3) 269

B-15: Les sous-échantillons constitués pour chaque temps d'observation (cohorte IV) 270
B-16: Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte IV au temps 5 (après rectification de la proportion de non-étudiants reportés des temps 2 et 4) 272
B-17: Proportions de non-réponses aux questions clés de l'étude 275
B-18: Vérification des distorsions dues aux non-réponses à certaines questions 276

ANNEXE D:

D-1: Exemple: proportions normalisées relatives à l'influence de la langue maternelle et du SSE d'origine sur la poursuite des études entre la 3^e et la 5^e année du secondaire ... 293

ANNEXE E:

E-1: Tests de différence de proportions pour les divers taux de transition, cohorte I 297
E-2: Tests de différence de proportions pour les divers taux de transition, cohorte III 298
E-3: Tests de différence de proportions pour les divers taux de transition, cohorte IV 299

ANNEXE F:

F-1: Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e secondaire (cohorte I) 303
F-2: Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires (cohorte I) 304
F-3: Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités de passage au cégep à partir de la 5e secondaire général (cohorte III) 305
F-4: Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités d'accès au cégep (cohorte I) 306
F-5: Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités de passage à l'université à partir de la 2e cégep général (cohorte III) 307
F-6: Vérification des modèles relatifs à l'analyse des aspirations scolaires des élèves de 1re secondaire (cohorte I) ... 308

F-7: Vérification des modèles relatifs à l'analyse des aspirations scolaires des élèves de 5e secondaire général (cohorte III) 309

ANNEXE G:

G-1: Le SSE d'origine des élèves de 1re secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 1) 313
G-2: Les résultats scolaires des élèves de 1re secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 1) 313
G-3: Le sexe des élèves de 1re secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 1) 313
G-4: Le SSE d'origine des élèves de 3e secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 3) 314
G-5: Les résultats scolaires des élèves de 3e secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 3) 314
G-6: Le sexe des élèves de 3e secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 3) 314
G-7: Le SSE d'origine des élèves de 5e secondaire général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 1) 315
G-8: Les résultats scolaires des élèves de 5e secondaire général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 1) 315
G-9: Le sexe des élèves de 5e secondaire général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 1) 315
G-10: Le SSE d'origine des étudiants de 2e cégep général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 3) 316
G-11: Les résultats scolaires des étudiants de 2e cégep général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 3) 316
G-12: Le sexe des étudiants de 2e cégep général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 3) 316
G-13: Analyse multivariée des résultats scolaires en 1re secondaire (cohorte I) 317
G-14: Analyse multivariée des résultats scolaires en 3e secondaire (cohorte I) 318
G-15: Analyse multivariée des résultats scolaires en 5e secondaire général (cohorte III) 319
G-16: Analyse multivariée des résultats scolaires en 2e cégep général (cohorte III) 320

Liste des schémas

CHAPITRE III:

III-1: Évolution générale des trois cohortes entre 1971-1972 et 1976-1977 77

CHAPITRE IV:

IV-1.1: Transitions principales du temps 1 au temps 6, cohorte I . 87
IV-1.2: Évolution de la cohorte I, francophones secteur français 92
IV-1.3: Évolution de la cohorte I, anglophones secteur anglais .. 92
IV-1.4: Évolution de la cohorte I, allophones secteur anglais ... 93
IV-2.1: Transitions principales du temps 1 au temps 4, cohorte III 100
IV-2.2: Évolution de la cohorte III, francophones secteur français 104
IV-2.3: Évolution de la cohorte III, anglophones secteur anglais 104
IV-2.4: Évolution de la cohorte III, allophones secteur anglais .. 105
IV-3.1: Transitions principales du temps 1 au temps 5, cohorte IV 114
IV-3.2: Évolution de la cohorte IV, francophones secteur français 118
IV-3.3: Évolution de la cohorte IV, anglophones secteur anglais 118
IV-3.4: Les cheminements des étudiants du cours collégial professionnel: intégration des taux des cohortes III et IV ... 128

ANNEXE A:

A-1: Plan de cueillette et nombre de répondants (projet A.S.O.P.E.) 230

ANNEXE B:

B-1: Érosion des échantillons tirés de la cohorte I, T1-T6 (sujets dont on connaît le «statut» aux divers temps) 257
B-2: Érosion des échantillons tirés de la cohorte III, T1-T4 (sujets dont on connaît le «statut» aux divers temps) 264
B-3: Érosion des échantillons tirés de la cohorte IV, T1-T5 (sujets dont on connaît le «statut» aux divers temps) 271

ANNEXE C:

C-1: Taux de transition des élèves de 5e secondaire (T1-T2) . . . 283
C-2: Évolution d'une cohorte d'étudiants par niveau et par temps . . . 284

Remerciements

Cette recherche n'aurait pu être menée à bien sans la collaboration à divers titres de plusieurs personnes que nous tenons à remercier.

Nos remerciements s'adressent plus particulièrement à Pierre W. Bélanger et Guy Rocher qui nous ont donné l'autorisation d'utiliser les banques de données du projet A.S.O.P.E. Nous avons de plus bénéficié des avis de P.W. Bélanger surtout au cours de la première phase du projet.

François Béland et Paul Béland ont participé à cette recherche à titre de consultants sur les aspects méthodologiques. Nous les remercions de leurs avis judicieux, ainsi que Jean-Paul Voyer et François Dupuis qui ont été consultés sur des questions plus ponctuelles. La collaboration de Johanne Dubé et M'hammed Mellouki à la réalisation de tâches techniques souvent complexes fut précieuse et nous voulons les en remercier.

Nos remerciements vont aussi au personnel de secrétariat, plus spécialement à Marie-Reine Nadeau et Édith Nicolle.

Enfin, nous tenons à remercier Jacques Babin et Richard Dufour qui nous ont permis d'obtenir rapidement des statistiques non publiées sur les clientèles scolaires du ministère de l'Éducation.

Présentation

Avec la publication de cette étude, le Conseil de la langue française ajoute des renseignements fort pertinents à l'analyse des rapports entre la langue d'enseignement et le cheminement scolaire des trois principaux groupes linguistiques qui composent la population scolaire québécoise. Les études réalisées jusqu'ici sur ce thème ont surtout été statiques, c'est-à-dire qu'elles ont analysé des coupes transversales de la clientèle scolaire à certains moments du cursus scolaire. En utilisant les banques de données du projet A.S.O.P.E. (Aspirations scolaires et orientation professionnelle des étudiants) nous pouvons faire cette fois des analyse longitudinales et tenir compte de plusieurs variables tels les résultats scolaires, le sexe, le niveau socio-économique, etc. afin d'expliquer les différents cheminements scolaires des jeunes.

Les banques de données du projet A.S.O.P.E. sont les seules au Québec qui permettent de procéder à de telles analyses. Certains pourront croire que les dates de cueillette des informations, soit la période 1972-1977, font vieillir les résultats auxquels sont parvenus les auteurs. Si effectivement les taux bruts de transition ont pu fort heureusement évoluer depuis 1977 de quelques points de pourcentage, les tendances lourdes analysées dans cette étude demeurent d'actualité car elles mettent en valeur les interrelations qui existent entre les cheminements scolaires et l'appartenance à un groupe linguistique, le statut socio-économique, la réussite scolaire et le sexe. Les questions suscitées par les conclusions de cet ouvrage méritent une attention particulière en ces années où le système scolaire francophone voit sa population d'origine non francophone croître d'une façon importante.

Bref, cette analyse apporte une contribution originale et majeure au dossier portant sur les questions linguistiques et scolaires. Nous tenons à féliciter les auteurs de cet ouvrage notamment pour la qualité de leurs analyses et leur apport méthodologique novateur.

Michel Amyot, directeur
Direction des études
et recherches

Introduction

L'objectif de cette étude est d'analyser les cheminements scolaires des étudiants[1] francophones, anglophones et allophones[2] dans le système scolaire québécois. Jusqu'à quel niveau d'enseignement poursuivent-ils leurs études? À quels points le long du parcours scolaire ont-ils tendance à abandonner leurs études ou à quitter le système d'enseignement pour entrer sur le marché du travail? Vers quel type de formation, générale ou professionnelle, se dirigent-ils ou sont-ils orientés au niveau secondaire, et au niveau collégial s'ils décident d'y poursuivre leurs études? Dans quelle proportion ceux qui quittent le système scolaire à la fin des niveaux secondaire et collégial obtiennent-ils le diplôme correspondant à ces niveaux d'enseignement? Quelle est la proportion de ceux qui accèdent à l'université? Les différences observées entre les trois groupes linguistiques persistent-elles quels que soient le statut socio-économique d'origine et les résultats scolaires des étudiants? Sont-elles les mêmes pour les garçons et pour les filles? Le statut socio-économique d'origine, les résultats scolaires et le sexe exercent-ils la même influence sur les cheminements scolaires des étudiants dans les institutions scolaires francophones et anglophones? Telles sont les principales questions qui seront examinées dans cette étude.

Celle-ci sera effectuée à partir d'échantillons représentatifs d'étudiants québécois des niveaux secondaire, collégial et universitaire. Les données ont été recueillies par questionnaires dans le cadre du projet A.S.O.P.E. (aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants) de 1972-1977. L'avantage de procéder à partir de la banque de données de ce projet réside dans le fait qu'il n'existe au Québec aucune autre étude longitudinale permettant de considérer d'aussi vastes sections du parcours scolaire et contenant autant de renseignements (que les fichiers de recensement scolaire ne comprennent pas). De plus, comme nous le démontrerons dans la conclusion, ces données demeurent d'actualité.

---

1. Afin de ne pas alourdir le texte, le terme étudiant sera utilisé pour désigner à la fois les étudiants et les étudiantes.
2. Le terme «allophone» désigne les individus dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais, et est utilisé par commodité.

Nous tenterons tout d'abord de poser le problème des différences de cheminements scolaires entre les trois groupes linguistiques dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement, des inégalités scolaires selon les groupes linguistiques, et des politiques linguistiques. Nous préciserons ensuite dans le deuxième chapitre l'angle sous lequel le problème sera analysé en formulant le cadre de référence qui orientera les différentes étapes de l'analyse. Dans le troisième chapitre, nous présenterons les éléments de la méthodologie de recherche. Le quatrième chapitre sera consacré à la description des cheminements scolaires des étudiants depuis la première année du secondaire jusqu'au deuxième cycle d'études universitaires selon les groupes linguistiques. Nous procéderons dans le cinquième chapitre à une analyse de type explicatif des différences observées entre les groupes linguistiques. Le premier objectif de cette analyse est de circonscrire l'influence de l'appartenance à un groupe linguistique sur les cheminements scolaires, de vérifier si, à statut socio-économique d'origine et à résultats scolaires égaux, ces différences se maintiennent, et si elles varient selon le sexe des étudiants. Le second objectif est de cerner l'influence relative du statut socio-économique d'origine, des résultats scolaires et du sexe sur les cheminements scolaires des étudiants à l'intérieur de chacun des deux groupes linguistiques. Enfin, le sixième chapitre sera consacré à une analyse non plus des cheminements scolaires, mais des aspirations scolaires, selon la même problématique que dans le cas des cheminements, dans le but de pallier l'impossibilité, faute d'un nombre suffisant d'étudiants allophones dans certains sous-échantillons, de procéder à l'analyse de type explicatif en y incluant ce groupe linguistique.

CHAPITRE PREMIER

Position du problème

Quelles sont les raisons qui nous ont incités à entreprendre cette étude des différences qui existent entre les francophones, les anglophones et les allophones en ce qui concerne leurs cheminements scolaires? Il nous a paru pertinent de les analyser dans le but d'en dégager la signification du point de vue des inégalités scolaires entre les groupes linguistiques compte tenu des objectifs de démocratisation du système d'enseignement qui, au cours des années 60, ont inspiré la réforme scolaire au Québec. Cette étude nous paraît pertinente également du point de vue des politiques linguistiques qui ont été adoptées au cours des 15 dernières années.

1. Démocratisation de l'enseignement et inégalités scolaires selon les groupes linguistiques

La réforme scolaire des années 60 s'est inscrite dans le prolongement d'une prise de conscience des transformations qui, à la suite de l'industrialisation et de l'urbanisation, ont marqué les conditions de vie des Québécois et également des exigences de la révolution scientifique et technologique, du retard pris par le Québec dans plusieurs domaines et de la nécessité de s'adapter à de nouvelles conditions socio-économiques[1]. Le traditionalisme qui avait marqué la culture des Québécois avait fait graduellement place à une idéologie de rattrapage.

> Désormais, on souhaitait ouvertement le développement économique et social; plutôt que de le voir comme un phénomène qui menaçait l'intégrité de la nation, on y voyait la possibilité de nouvelles réalisations. Une société technologique hautement efficace, dirigée par des Canadiens français et animée par l'esprit français, tel fut le nouvel idéal des nationalistes. On se proposa donc d'effectuer un **rattrapage**[2] afin d'atteindre le niveau de développement économique et social des sociétés avancées[3].

Cette volonté de changement, qu'on a qualifié de «révolution tranquille» au cours des années 60, comportait de façon implicite un projet de modernisation de la société québécoise dans son ensemble. Qu'il suffise d'évoquer à grands traits les changements qui ont été introduits dans le système de santé et des services sociaux, l'expansion de la fonction publi-

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 1, Québec, gouvernement du Québec, 1963, chap. 4.
2. En italique dans le texte.
3. Kenneth McROBERTS et Dale POSGATE, *Développement et modernisation du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1983, p. 116. On notera que les auteurs utilisent le terme «Canadiens français» plutôt que «Québécois» lorsqu'ils renvoient à l'idéologie de rattrapage du début des années 60. C'est surtout vers la fin de cette décennie en effet qu'on a observé la tendance des Canadiens français du Québec à s'identifier d'abord comme Québécois.

que, la création de régies et de sociétés d'État dans plusieurs secteurs de l'économie, le développement du réseau routier, etc. Parmi toutes les transformations qui ont été effectuées, la réforme du système d'enseignement a occupé dans ce projet global une place prépondérante.

L'objectif de la réforme scolaire était de démocratiser le système d'enseignement, d'une part en favorisant une plus grande accessibilité aux études et, d'autre part, en adaptant la formation aux besoins individuels et sociaux, c'est-à-dire en modifiant les structures pédagogiques et les orientations de l'enseignement[4].

En ce qui concerne l'accessibilité aux études, l'objectif était d'augmenter les «chances de l'individu d'avoir accès à des services éducatifs de qualité indépendamment de sa condition géographique, financière et sociale[5]». Plusieurs politiques ont été adoptées en vue de réaliser cet objectif. La première étape a consisté à garantir la disponibilité effective de services éducatifs publics sur tout le territoire québécois: 1) en mettant en place un réseau d'institutions scolaires de la maternelle à l'université; 2) en augmentant les ressources matérielles, financières et humaines en éducation. La deuxième étape recouvre une série de politiques axées davantage sur les clientèles dans le but d'égaliser l'accès à l'éducation en dépit de conditions défavorables sur les plans géographique, économique ou social en élevant l'âge de la fréquentation obligatoire, en régionalisant le système à tous les niveaux d'enseignement, en développant l'éducation des adultes, en favorisant la gratuité de la scolarité jusqu'au niveau collégial et en instaurant un régime de prêts et bourses pour les étudiants[6].

Au chapitre des structures pédagogiques et des orientations de l'enseignement, l'accent a été mis sur la diversification des programmes de formation compte tenu de la diversité des aptitudes des étudiants et sur la polyvalence de la formation. En s'appuyant sur une conception pluraliste de la culture, on a proposé un enseignement qui ne privilégiait plus exclusivement les humanités classiques, la culture littéraire et la formation générale, mais reflétait davantage la diversité des connaissances et l'importance qu'on accordait aux connaissances scientifiques et techniques. Formation générale et formation spécialisée furent considérées comme complémentaires. On se proposa de mieux articuler ces deux types de formation. C'est ainsi que le réseau de l'enseignement professionnel fut intégré et se développa au sein des écoles secondaires et des collèges. On tenta

4. Ministère de l'Éducation, *Revue des politiques d'éducation au Canada*, Québec, 1975, chap. II et III.
5. *Ibid.*, p. 85.
6. *Ibid.*

de mettre en place un système de voies et d'options dans le but de permettre aux étudiants de s'orienter graduellement selon leur rythme d'apprentissage et leurs besoins particuliers. Cette réorientation entraîna notamment une modification des programmes d'études, de nouveaux types de regroupement des élèves, une diversification des clientèles, y compris celle des adultes, des supports éducatifs (bibliothèques, gymnases, ateliers, etc.) et des services personnels aux étudiants (orientations scolaire et professionnelle, services de psychologie, de santé, service social).

Bref, l'objectif principal de la réforme scolaire a été de favoriser une plus grande accessibilité à des services éducatifs de qualité pour tous «sans distinction de croyance, d'origine sociale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique et mentale[7]». La réduction des inégalités scolaires apparaissait encore plus impérieuse dans le contexte de la société québécoise qui était perçue comme ayant trop tardé à s'adapter aux transformations socio-économiques que requérait son développement.

Il importe de noter cependant que les inégalités selon les groupes linguistiques n'étaient pas mentionnées explicitement. Il ne faudrait pas conclure pour autant que les promoteurs de la réforme n'en étaient pas conscients, puisque l'expression «de culture et de milieu social» recouvre les inégalités selon les groupes linguistiques. Il y a lieu de reconnaître toutefois que ce n'est pas d'abord en termes d'inégalités entre les groupes linguistiques que le problème des inégalités scolaires a été posé, mais en termes plus généraux englobant tous les types d'inégalités ou renvoyant à divers obstacles susceptibles de gêner l'accessibilité aux services éducatifs. Ce n'est que par la suite, au moment où les problèmes reliés à la langue d'enseignement et à la langue de travail ont été posés de façon plus pressante à la fin des années 60, que les inégalités scolaires selon les groupes linguistiques sont devenues graduellement une source de préoccupations.

Il apparaît ainsi pertinent de tenter d'identifier de façon plus précise les différences qui existent entre les groupes linguistiques dans les cheminements scolaires des étudiants, et de tenter de les évaluer sous l'angle des objectifs d'égalité des chances, de démocratisation de l'enseignement et d'accessibilité aux services éducatifs mis de l'avant dans le cadre de la réforme scolaire. C'est précisément un des objectifs de notre étude. En quoi peut-elle être aussi pertinente du point de vue des politiques qui ont été adoptées au cours des 15 dernières années en vue d'améliorer le statut du français au Québec?

7. *Rapport de la Commission royale...*, p. 75.

2. Politiques linguistiques et inégalités scolaires selon les groupes linguistiques

Un des principaux objectifs de ces politiques linguistiques est «d'assurer le caractère français du Québec par des mesures appropriées[8]» dans différentes sphères d'activités. Dans le domaine de **l'immigration**, des mesures ont été prises, surtout depuis la création du ministère de l'Immigration en 1968, en vue de susciter l'immigration de francophones et de favoriser l'intégration des immigrants non francophones à la société québécoise et au milieu francophone.

Dans le domaine de **l'éducation**, les principales mesures visent notamment: 1) à ce que les enfants des nouveaux arrivants fréquentent les écoles françaises; 2) à ce que les enfants des francophones et des anglophones dont le père ou la mère n'ont pas reçu la moitié de leur formation de niveau primaire dans une école anglaise du Québec fréquentent l'école française; 3) à ce que la qualité de l'enseignement du français langue seconde dans les écoles anglaises s'améliore.

Plusieurs des mesures relatives à la langue d'enseignement ont été adoptées après que l'on eut constaté que la très grande majorité des allophones et un bon nombre de francophones choisissaient d'envoyer leurs enfants à l'école anglaise et de s'intégrer ainsi à la communauté anglophone. Dans son étude sur la situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires pendant les années 70, St-Germain a montré que les allophones représentaient plus de 20 % de la clientèle des écoles anglaises et que la proportion des allophones qui étudiaient en anglais était de 78,6 % en 1974-1975. Au cours de cette période, quelque 20 000 francophones étudiaient dans les écoles anglaises, y représentant plus de 10 % des effectifs[9].

Aussi longtemps que le taux de natalité des francophones a été beaucoup plus élevé que celui des anglophones, la proportion des francophones et des anglophones au Québec est demeurée inchangée malgré le fait que les allophones avaient tendance à s'intégrer à la communauté anglophone. Toutefois, lorsque le taux de natalité des francophones a chuté considérablement, au cours des années 60 en particulier, il a été perçu que le poids démographique et, dans une certaine mesure, politique, des francophones risquait de diminuer si la tendance des allophones à s'intégrer à

8. Michel PLOURDE, *Bilan de l'application des politiques linguistiques des années 70 au Québec*, Québec, Conseil de la langue française, 1983 (édition provisoire), p. 7.
9. Claude ST-GERMAIN, *La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires, 1971-1972 à 1978-1979*, Québec, Éditeur officiel du Québec, «Dossiers du Conseil de la langue française», n° 3, 1980, p. 28.

la communauté anglophone se maintenait. C'est une des raisons qui ont motivé l'adoption des politiques québécoises d'immigration et de la politique visant à faire du français la langue d'enseignement pour les enfants des francophones, des allophones, des nouveaux arrivants anglophones et des anglophones qui n'ont pas fait la moitié de leurs études primaires dans une école anglaise du Québec.

En ce qui concerne la **langue de travail**, l'objectif des politiques linguistiques est de favoriser une plus grande francisation, c'est-à-dire de faire en sorte que les communications se déroulent de plus en plus en français aussi bien à l'intérieur des entreprises et des organisations que dans les relations que celles-ci développent avec leur clientèle ou leur public, et avec d'autres entreprises ou organisations. On désire ainsi augmenter l'utilisation et améliorer la qualité du français dans toutes les communications écrites et verbales dans le commerce et les affaires aussi bien que dans les services publics.

Ces politiques ont été adoptées après que l'on eut constaté qu'une proportion élevée de francophones devaient utiliser l'anglais comme langue de travail. Si, en règle générale, le français est de rigueur dans l'Administration québécoise, il l'est beaucoup moins dans l'entreprise privée, surtout lorsqu'un individu détient un emploi de cadre. Dans son étude sur l'usage du français au travail, Daniel Monnier formule le diagnostic suivant:

> Le diagnostic de 1971 se maintient en 1979, c'est-à-dire que les travailleurs francophones utilisent davantage le français lorsqu'ils occupent des emplois subalternes (simples employés, travailleurs manuels de l'industrie et des services), sont faiblement scolarisés, retirent de petits revenus et travaillent pour la petite et moyenne entreprise dont le siège social est au Québec. Inversement, les travailleurs francophones sont moins nombreux à travailler uniquement en français (de 20 à 30% de moins environ) lorsqu'ils occupent des emplois de cadres ou reliés au monde des affaires (administrateurs, vendeurs, secteur de la finance), sont plus scolarisés et retirent de plus forts revenus que la moyenne, effectuent des tâches typiques du monde du commerce et des affaires (traiter avec les gens) et travaillent dans la grande entreprise dont le siège social serait situé hors du Québec[10].

C'est par rapport à cet arrière-plan qu'il y a lieu de situer notamment les programmes de francisation et les règlements qui ont été adoptés sur l'affichage public, la publicité commerciale et les raisons sociales.

Ces politiques linguistiques que nous avons évoquées à grands traits et les mesures auxquelles nous avons fait allusion à titre d'illustration, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, ont été introduites à la suite des

10. Daniel MONNIER, *L'usage du français au travail*, Québec, Éditeur officiel du Québec, «Dossiers du Conseil de la langue française» n° 15, 1983, p. 32.

législations que les gouvernements précédents avaient adoptées à cet égard. Bien qu'elles aient été et soient encore l'objet de plusieurs controverses, elles témoignent dans l'ensemble d'une volonté politique d'intervenir sur le plan linguistique qui s'est maintenue sous les divers gouvernements qui se sont succédé et reflètent un objectif de société.

Il est permis d'affirmer que ces politiques ont été adoptées après, entre autres raisons, que l'on eut pris conscience des inégalités sociales qui existaient entre les francophones et les anglophones au Canada et au Québec en particulier. Le rapport de la Commission d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme a mis en relief les écarts qui existaient entre les Canadiens d'origine française et ceux d'origine britannique quant à leur situation socio-économique. Breton résume les éléments suivants:

> Les Canadiens d'origine britannique occupaient le second rang pour la moyenne de leurs revenus totaux et gagnaient 1 000 $ environ de plus que ceux d'origine française, qui, pour leur part, se plaçaient avant-derniers parmi tous les groupes ethniques. En d'autres termes, les Canadiens d'origine française gagnaient 80 % environ du revenu moyen de ceux d'origine britannique[11].

Tous les groupes ethniques qui avaient, dans leur majorité, adopté la langue anglaise comme langue d'usage occupaient une place beaucoup plus avantageuse dans l'échelle des revenus que les groupes ethniques (français et italiens) utilisant majoritairement le français. La langue d'usage, plus que la langue maternelle ou l'origine ethnique, constituait donc le facteur le plus important de différenciation des revenus des individus.

Cette prise de conscience des inégalités entre les groupes linguistiques n'est pas étrangère à l'adoption des politiques linguistiques. En effet, une des préoccupations implicites et sous-jacentes à ces politiques a été de favoriser le processus de francophonisation du monde du travail. On s'est préoccupé d'augmenter le nombre de francophones dans les milieux de travail, en particulier dans les divers groupes professionnels ainsi que dans les postes de direction et d'encadrement, et de faciliter l'accès des francophones à la propriété des entreprises.

Cette préoccupation visait moins à faire en sorte que le pourcentage des francophones dans ces secteurs soit égal à la proportion qu'ils représentent dans la population qu'à consolider le processus de francisation et à accroître le niveau de revenus des francophones. Cette stratégie impli-

11. Raymond BRETON et coll., *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada*, Montréal, Institut de recherches politiques, 1981, p. 170.

cite consistait à favoriser l'accès d'un plus grand nombre de francophones à des postes de responsabilité qui leur permettraient de bénéficier de revenus plus élevés et d'être dans une position où ils pourraient exercer une influence quant à l'utilisation du français comme langue de travail. Cette stratégie était aussi susceptible de conférer un meilleur statut au français, d'augmenter son pouvoir d'attraction, et d'inciter les anglophones et les allophones à se rallier aux objectifs de francisation qui ont fait plus explicitement l'objet des politiques linguistiques.

En quoi cette recherche sur les cheminements scolaires des étudiants québécois est-elle pertinente du point de vue des politiques linguistiques qui ont été adoptées et des préoccupations qui sont sous-jacentes aux programmes de francisation? C'est plus particulièrement en relation avec les préoccupations de francophonisation du monde du travail qu'il y a lieu d'y rechercher une signification. En effet, ces préoccupations sont principalement fondées sur le fait que les francophones sont sous-représentés dans les catégories d'occupations qui exigent un niveau de qualification élevé. Dans une étude réalisée à partir des données du recensement de 1971, Vaillancourt[12] a constaté que 64,9 % des cadres étaient francophones et 35,1 % anglophones, alors que les proportions des francophones et des anglophones dans la population étaient respectivement de 80,7 % et de 19,3 %. Par ailleurs, Sales, Bélanger et Allaire ont observé, 10 ans plus tard, une légère augmentation des francophones dans la catégorie des cadres. De 1971 à 1981, la proportion des cadres francophones serait passée de 64,9 % à 69,1 %[13]. Cependant cette proportion serait nettement inférieure dans le cas des cadres supérieurs.

Il existe donc des inégalités entre les groupes linguistiques en ce qui concerne l'accès aux emplois qui exigent un niveau de qualification supérieur et qui bénéficient d'un statut élevé. Même s'il existe certaines indications à l'effet que des progrès ont été réalisés, ces progrès semblent plutôt minces à la lumière des travaux cités. On peut se demander d'ailleurs si ces progrès ne sont pas uniquement l'effet d'une conjoncture favorable liée à l'expansion de la fonction publique d'une part, et des secteurs administratifs et des services en général, d'autre part. Comme la période actuelle en est une de stagnation et pourrait même en être une de décrois-

12. François VAILLANCOURT, «Les cadres francophones au Québec», *Recherches sociographiques*, vol. XXI, n° 3, 1980, p. 330.

13. Arnaud SALES, Noël BÉLANGER et Benoît-Guy ALLAIRE, *Langue, groupes linguistiques et position d'encadrement et de direction dans les secteurs privé et public au Québec*, Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, miméo, 1982, p. 4. Selon les auteurs, il est possible que le pourcentage de 69,1 % soit quelque peu sous-évalué, les populations étudiées dans les deux recherches n'étant pas tout à fait semblables.

sance dans certains de ces secteurs, il est permis de se demander si l'on n'aurait pas déjà atteint un point de saturation dans les progrès qui ont été réalisés jusqu'à maintenant.

Comment expliquer que les francophones soient sous-représentés dans les catégories d'occupations qui bénéficient d'un statut élevé? Plusieurs éléments peuvent avoir un effet sur l'accès au marché du travail, l'insertion socio-professionnelle des individus et leur mobilité dans la structure des occupations: le niveau et le type de scolarité, l'organisation sociale du travail, notamment les politiques d'embauche et la propriété des entreprises, les caractéristiques du marché du travail (surplus ou manque de main-d'oeuvre à une époque ou dans un secteur donnés), la chance de pouvoir compter sur un réseau de relations, l'initiative personnelle, les valeurs qu'on privilégie relativement au travail, la discrimination dont certains groupes sont l'objet, les aspirations et les stratégies scolaires des individus et des familles auxquelles ils appartiennent, etc.

L'objectif de cette étude n'est pas de décrire ou d'expliquer les inégalités qui peuvent exister entre les groupes linguistiques sur le marché du travail et dans le processus d'insertion socio-professionnelle à partir de l'ensemble de ces éléments. Il est plutôt d'analyser le processus de scolarisation des individus.

La scolarité des individus ne représente qu'un des éléments susceptibles d'influencer l'insertion socio-professionnelle. Et, à ce titre, elle ne peut avoir qu'une importance relative. Elle n'en constitue pas moins, cependant, un élément stratégique. Il importe de noter que son effet peut se faire sentir à court terme au moment où un individu quitte le système scolaire pour entrer sur le marché du travail ou, à long terme, au cours de la carrière qu'il poursuit. Cet effet peut être lié non seulement au niveau de scolarité atteint, mais aussi au type de scolarité (formation générale ou professionnelle) qui a caractérisé le cheminement scolaire d'un étudiant.

C'est ce qui ressort de l'étude de Renaud, Berthiaume et Bernard sur les liens qui existent entre la qualification professionnelle et la carrière d'un individu à l'âge de 35 ans. À partir de données recueillies au Québec, ces derniers en viennent à la conclusion que ce qui importe pour le type de travail que réalise un individu à cet âge, ce ne sont pas les techniques apprises à l'école mais bien le niveau de formation générale.

> Tout se passe comme si, après qu'on a eu réformé le système d'enseignement et qu'on y a eu multiplié les spécialisations, ces dernières ne serviraient en termes de pratiques professionnelles qu'au début de la carrière pour être ensuite reléguées par les bureaucrates du tertiaire au seul rôle de certification pour fins salariales. Curieux paradoxe d'une société où la spécialisation est la loi d'un système scolaire très développé mais où la diversité des emplois semble éloigner les travailleurs de leur champ d'étude à mesure

qu'ils vieillissent pour les réordonnancer en fonction de ce qu'ils ont en commun: la formation générale[14].

Si la scolarité d'un individu représente une des ressources dont il dispose pour se tailler une place sur le marché du travail et amorcer son processus d'insertion socioprofessionnelle, cette ressource est-elle répartie également entre les groupes linguistiques? On sait que traditionnellement les anglophones ont été plus scolarisés que les francophones et qu'il n'est pas équivalent pour un jeune de fréquenter l'école française ou l'école anglaise. Faire ses études en français au Québec signifie, globalement, qu'on aura une carrière scolaire plus courte assortie d'une formation plus technique, comparativement à ceux qui font leurs études en anglais[15]. Qu'en est-il des allophones à cet égard? Où se situent leurs cheminements par rapport à ceux des anglophones et des francophones?

L'étude des cheminements scolaires des étudiants francophones, anglophones et allophones semble ainsi pertinente à deux points de vue. Si on l'envisage du **point de vue des préoccupations relatives à la francisation**, il apparaît important, dans la mesure où la scolarité constitue un des éléments susceptibles d'influencer le processus d'insertion socioprofessionnelle, de circonscrire les différences qui existent dans les cheminements scolaires des trois groupes linguistiques. Se pourrait-il que le niveau et le type de scolarité qu'ils privilégient placent l'un ou l'autre groupe dans une position différenciée, c'est-à-dire qu'ils facilitent ou compromettent leur accès à des occupations bénéficiant d'un statut élevé?

Du **point de vue des politiques d'accessibilité** qui ont été adoptées à la faveur de la réforme scolaire, il apparaît important également de vérifier s'il persiste des inégalités scolaires non seulement entre les groupes linguistiques, mais aussi entre les garçons et les filles et entre les étudiants appartenant à des milieux socio-économiques différents, de même qu'au regard des aptitudes individuelles. De plus, l'analyse de certaines des interrelations qui existent entre l'appartenance à un groupe linguistique, le statut socio-économique d'origine et le sexe des individus est susceptible de projeter un éclairage plus nuancé sur les inégalités qui pourraient persister au sein du système scolaire malgré la réforme scolaire des années 60.

---

14. Jean RENAUD, Monique BERTHIAUME et Paul BERNARD, «Qualifications professionnelles et carrière: l'évolution du Québec des années trente à nos jours», *Travailler au Québec*, ACSALF, colloque 1980, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1981, p. 98.

15. Alain MASSOT, «*Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme. Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université*», *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. V, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, et Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 1979.

Les objectifs que nous nous sommes fixés dans cette étude sont précisément: 1) de décrire et de comparer les cheminements scolaires des étudiants francophones, anglophones et allophones du Québec; 2) d'analyser les interrelations qui existent entre l'appartenance à un groupe linguistique et les variables statut socio-économique d'origine, résultats scolaires et sexe dans l'explication des cheminements scolaires, et notamment de vérifier si, à statut socio-économique d'origine égal et à résultats scolaires égaux, les différences entre les groupes linguistiques persistent, et si elles varient en fonction du sexe; 3) de déterminer si ces variables exercent la même influence sur les cheminements scolaires des élèves francophones et anglophones.

L'analyse sera effectuée à partir des données recueillies dans le cadre du projet A.S.O.P.E. Le recours à une banque de données déjà constituée et à des fins en partie différentes de celles que nous poursuivons dans la présente recherche impose certaines contraintes. Dans le projet A.S.O.P.E., le critère linguistique utilisé pour la constitution des échantillons est celui de la langue d'enseignement. De plus, les écoles de langue anglaise ont été au départ sur-échantillonnées afin de rendre possible la comparaison des deux secteurs d'enseignement. Lorsqu'on se propose de tenir compte non seulement de la langue d'enseignement, mais aussi de la langue maternelle, cette double stratification des individus génère à nouveau une disproportion des groupes les uns par rapport aux autres, vu la très forte polarisation des étudiants selon leur langue maternelle dans l'un ou l'autre secteur d'enseignement. Les effectifs qui composent certains des sous-échantillons ainsi définis à partir des échantillons originels du projet A.S.O.P.E. étant très réduits et, de toute manière, représentant des populations scolaires marginales, il ne sera pas possible dans le cadre de cette étude de viser la comparaison des cheminements scolaires de chacun des six sous-groupes linguistiques que constituent les francophones, les anglophones et les allophones des secteurs d'enseignement français et anglais. De la sorte, nos analyses porteront sur les trois sous-groupes les plus importants en nombre dans la clientèle scolaire des années 70, à savoir les francophones du secteur d'enseignement français, ainsi que les anglophones et les allophones du secteur d'enseignement anglais[16].

Il importe de noter cependant que l'analyse des cheminements des étudiants allophones ne pourra être poussée aussi loin que celle des francophones et des anglophones à cause de leur nombre limité[17]. Pour pal-

16. Désormais, par «francophone» nous entendrons les francophones du secteur d'enseignement français, par «anglophone» et «allophone», les anglophones et les allophones du secteur d'enseignement anglais.

17. Pour une discussion plus élaborée de cette limite de l'étude, voir l'annexe B sur la représentativité.

lier en partie cette limite, nous procéderons à une analyse des aspirations scolaires des trois groupes linguistiques. Cette analyse ne nécessite pas une étude longitudinale et, de ce fait, nos échantillons conservent des dimensions qui nous permettent de procéder à une analyse des aspirations de ce groupe. Sans être équivalentes aux cheminements scolaires réels, les aspirations scolaires représentent une réalité dont l'analyse est susceptible de donner des indications sur les orientations scolaires des allophones et de mettre en relief des différences qui peuvent exister entre les trois groupes linguistiques.

Si quelques autres études ont déjà contribué à mettre en relief des différences qui existent entre les étudiants des écoles francophones et anglophones, au chapitre de la **langue d'enseignement**, aucune à notre connaissance ne l'avait fait, au moment où cette étude a commencé, en ce qui concerne la **langue maternelle**. L'originalité première de l'étude réside donc dans la comparaison des cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones. De plus, dans la plupart des études antérieures, les comparaisons selon la langue d'enseignement étaient limitées à quelques points de bifurcation du système d'enseignement alors que dans la présente étude, les analyses portent sur l'ensemble des points de bifurcation à partir de plusieurs cohortes, depuis le début du secondaire jusqu'à l'université.

L'originalité de l'étude tient aussi au fait que l'analyse est effectuée à partir de cohortes scolaires (étude longitudinale) plutôt que de cohortes de strates d'âge, et que ces cohortes sont réelles et non fictives comme c'est le cas dans les études transversales. Enfin, les différences selon la langue maternelle seront analysées systématiquement en relation avec les différences selon le statut socio-économique des parents, la réussite scolaire et le sexe des étudiants dans le but d'une part de vérifier si les différences entre les groupes linguistiques sont maintenues lorsqu'on prend en considération ces autres variables et, d'autre part, de déterminer l'influence relative de chacune de ces variables. Les études antérieures ne l'avaient fait que d'une façon partielle et fragmentaire.

Le lecteur pourrait se demander, compte tenu du fait que les analyses seront effectuées à partir de données recueillies de 1972 à 1976, si les résultats conservent leur actualité. Il y a lieu de reconnaître en effet que les taux observés entre 1972 et 1977 ne peuvent être transposés tels quels en 1984. L'étude a cependant plus qu'une dimension historique et conserve une certaine actualité. On se souviendra en effet que le but de l'étude n'est pas uniquement d'estimer les principaux paramètres des cheminements scolaires des étudiants, mais de cerner les tendances qui se dégagent dans les interrelations qui existent entre les cheminements scolaires et l'appartenance à un groupe linguistique, de même que le statut socio-

économique, la réussite scolaire et le sexe. Il y a peu de chance que la situation ait évolué de façon telle depuis les années 70 que les tendances observées et les relations entre ces variables aient été modifiées radicalement. Les principales réformes qui ont été introduites dans le domaine de l'éducation au Québec l'ont été avant que les données sur lesquelles est basée l'étude ne soient recueillies.

De plus, plusieurs des élèves qui étaient au secondaire au milieu des années 70 et qui ont poursuivi leurs études ont terminé leurs études universitaires au début des années 80. Les données d'une recherche longitudinale conservent ainsi plus longtemps une certaine actualité que des données transversales. Enfin, dans la mesure où l'on est intéressé par les conséquences qui peuvent découler des différences de scolarisation entre les groupes linguistiques sur l'insertion socio-professionnelle des jeunes, les données conservent une actualité certaine parce que ces jeunes ont maintenant accédé au marché du travail ou ont amorcé leur processus d'insertion socio-professionnelle au cours des années 80.

Nous tenterons maintenant de préciser les orientations de l'étude et d'en expliciter les dimensions en présentant, dans le prochain chapitre, le cadre d'analyse.

CHAPITRE II

Cadre d'analyse

La présente recherche comptera trois volets d'analyse distincts. Le premier volet portera sur une analyse descriptive des cheminements scolaires du niveau secondaire au niveau universitaire, compte tenu de l'appartenance linguistique. Le deuxième volet amorcera une analyse explicative des différences entre les francophones et les anglophones à certains points du parcours scolaire à partir d'un nombre limité de variables. Enfin, le troisième volet sera consacré non plus à l'analyse des cheminements, mais à celle des aspirations scolaires des trois groupes linguistiques.

1. La description des cheminements scolaires

Le cheminement scolaire d'un individu est constitué des étapes successives franchies tout au long de sa fréquentation du système scolaire.

A l'opposé d'une conception linéaire de la scolarisation des individus définie à partir de la simple addition des années d'études, le concept de «cheminement scolaire» renvoie à toute la dynamique du système scolaire. L'utilisation de ce dernier concept comporte un double avantage: il permet de rendre compte de façon plus appropriée de la complexité des systèmes scolaires et conduit à une meilleure identification des points précis par lesquels se distinguent les groupes sociaux à l'intérieur de ces systèmes.

Alain Massot trace un portrait de ce type de structure:

> La plupart des systèmes scolaires des pays industrialisés sont structurés en secteurs, filières, voies, réseaux, cycles dont l'articulation très complexe fait qu'ils ressemblent à de véritables labyrinthes organisationnels avec des points de bifurcation, des points de non-retour, avec des sens uniques, des impasses, des bretelles de raccordement ou de rattrapage[1].

À chacune des étapes franchies au long de ce parcours, des décisions doivent être prises par l'étudiant (et sa famille) ou par les divers agents d'éducation. Des différences sont donc susceptibles de se manifester sous plusieurs aspects de ces cheminements et non pas uniquement au chapitre des années de scolarité accumulées par les individus. Une telle conception devrait donc nous amener à identifier avec plus de précision quelques-unes des disparités existant, en milieu québécois, entre les francophones, les anglophones et les allophones relativement à leurs cheminements scolaires.

1. Alain MASSOT, «Contre l'inégalité, pour une école inégalitaire», *Magazine C.E.Q.*, Automne 1981, p. 33.

Nous disons bien «quelques-unes» seulement des disparités car nous ne retiendrons, dans le cadre de la présente recherche, que certains aspects du cheminement des individus dans le système scolaire. Ce sont:

— le passage d'une année à l'autre ou d'un niveau scolaire donné au niveau supérieur;
— l'orientation vers les programmes de formation générale et professionnelle;
— le passage d'un type de formation à l'autre;
— les retards scolaires;
— l'obtention d'un diplôme et le type de diplôme obtenu;
— la sortie du système scolaire.

Plusieurs dimensions, dont certaines non moins importantes, se trouvent ainsi exclues des analyses. Qu'on pense par exemple au classement des élèves au moment de leur entrée au secondaire, soit au secondaire général, dans une classe d'appoint, soit au secondaire allégé ou dans la voie pratique (élèves issus des classes spéciales du primaire); ou encore, à la distinction entre le professionnel «long» et le professionnel «court», au classement, pour certaines des matières enseignées, dans les voies académiques enrichie, régulière ou allégée. Qu'on pense également aux champs de concentration au niveau collégial, ainsi qu'aux disciplines universitaires.

En ce sens, il faut bien voir que le portrait des cheminements que nous tracerons demeurera incomplet, que c'est sous un angle particulier que sera présenté le système scolaire, puisque plusieurs de ses ramifications n'y apparaîtront pas. Mais comme nous le verrons, avec les seuls aspects retenus, l'image des cheminements scolaires devient vite complexe, surtout si l'on considère que la section du système scolaire étudiée s'étend de la première année du cours secondaire jusqu'au deuxième cycle d'études universitaires.

1.1. Le passage d'une année ou d'un niveau à l'autre

Tout au long du parcours scolaire, les taux de passage d'une année à l'autre ne revêtent pas tous le même intérêt. Il existe certains passages que nous pourrions qualifier de «cruciaux» et qui sont observables: 1) à des points de bifurcation stratégiques prédéfinis où s'offre le choix de poursuivre dans le programme général ou encore de s'orienter vers le programme professionnel; 2) à la fin d'un cycle d'études, donc au moment où il est possible d'obtenir un diplôme ou un certificat officiels. Pour la section du cursus scolaire analysée dans ce projet, soit celle s'étendant du secondaire à l'université inclusivement, trois passages parmi ceux que nous analyserons nous semblent particulièrement importants.

Le premier de ceux-ci s'effectue après la 3e année du secondaire[2]. À ce moment, une certaine proportion des élèves sont orientés vers le cours professionnel long qui est un cours terminal. Les décisions qui se prennent alors revêtent une grande importance puisqu'elles supposent qu'un certain nombre d'élèves auront terminé leurs études deux ans plus tard. Il semble que ce passage soit moins critique dans le secteur d'enseignement anglais où la formation professionnelle est relativement peu dispensée pendant le cours secondaire et n'est pas aussi cloisonnée par rapport à la formation générale que dans le secteur d'enseignement français.

Le deuxième de ces passages s'effectue au sortir du cours secondaire général et apparaît important à un double point de vue. D'une part, il marque la fin d'un cycle d'études et débouche sur un niveau scolaire supérieur, le niveau collégial. D'autre part, ceux qui accèdent au cégep ont la possibilité de bifurquer vers des programmes de formation professionnelle débouchant sur le marché du travail après trois ans plutôt que de continuer dans le programme général pendant deux ans avant d'avoir accès aux études universitaires. D'après les données présentées par Alain Massot dans une étude des cheminements scolaires de la fin du secondaire jusqu'à l'entrée à l'université, il semble qu'une fois de plus il s'agisse là d'un point de bifurcation moins stratégique dans le secteur d'enseignement anglais qu'il ne l'est dans le secteur d'enseignement français. On accorde en effet moins d'importance à la formation professionnelle dans le secteur d'enseignement anglais[3].

Enfin, un troisième passage important s'effectue à la fin du cours collégial général, donc au moment d'entrer à l'université. Il importe de noter cependant que plus l'on avance dans le système scolaire, plus l'importance des taux de passage devient conditionnelle aux précédents, en ce sens qu'ils ne concernent que la seule fraction de jeunes qui ont persévéré dans leurs études jusqu'à un niveau spécifique.

1.2. L'orientation vers les programmes de formation générale et professionnelle

Compte tenu de la destination respective qu'elles prévoient, tant en termes de cheminements scolaires que par rapport au marché du travail, les filières d'enseignement général et professionnel constituent un élément clé de la structure scolaire et, vraisemblablement, un point majeur

2. Un premier passage important peut s'effectuer après la 2e année du secondaire (et parfois même après la 1re année), au moment où les élèves peuvent être orientés vers le professionnel court. Toutefois, les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'en faire l'analyse.
3. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires*..., p. 120.

de différenciation des secteurs d'enseignement francophone et anglophone, donc des groupes linguistiques.

Comme l'explique Alain Massot:

> L'orientation est déterminante sur les destins de vie:
> 1) parce qu'il existe une hiérarchie intersectorielle en termes de recrutement, de cheminements scolaires et de débouchés;
> 2) parce que les transferts sont interdits, ou s'il y en a, ils sont en sens unique c'est-à-dire du général au professionnel[4].

Au niveau secondaire, bien que l'enseignement professionnel rejoigne une partie importante des élèves québécois, celui-ci apparaît moins valorisé. Ce phénomène peut être lié à la division sociale du travail des sociétés industrialisées. Des cours techniques en prédominance, puis des emplois manuels ou de «cols bleus» attendent ceux qui optent pour l'enseignement professionnel, tandis que ceux qui persévèrent dans les études générales se voient offrir une formation plus «académique» et peuvent davantage espérer exécuter plus tard des tâches non manuelles ou de «cols blancs». Il ne s'agit pas d'affirmer que le travail manuel est moins utile que le travail non manuel, mais de constater qu'ils sont perçus et évalués de façon différente et qu'on ne leur attribue pas le même statut dans le système de stratification sociale.

Par ailleurs, l'orientation vers le professionnel revêt un caractère beaucoup plus définitif puisque ce cours conduit normalement au marché du travail et qu'aucun aménagement n'est prévu pour passer directement du secondaire professionnel au cégep professionnel, à moins de satisfaire aux exigences de la 5^{e} année du secondaire général en plus de détenir une formation dans une option du secondaire professionnel long. Pour les étudiants du général, il sera toujours temps de choisir une spécialisation si, pour une raison ou pour une autre, ceux qui ont poursuivi des études générales ne s'orientaient pas vers les études universitaires, mais désiraient néanmoins continuer d'étudier.

Même si l'enseignement secondaire professionnel a été développé dans le but de diversifier le cours secondaire, d'offrir à ceux qui ne se rendront pas jusqu'à l'université «le type de formation qui aidera chacun à se réaliser progressivement dans le sens de ses goûts et de ses dons[5]», il est apparu dans les faits que la clientèle du professionnel se recrutait surtout dans les strates socio-économiques faibles, ainsi que parmi les filles[6].

Au niveau collégial, l'enseignement professionnel ne semble pas avoir eu les mêmes conséquences. Celui-ci est davantage valorisé qu'au

4. *Ibid.*, p. 110.
5. *Rapport de la Commission royale...*, tome II, 1965, p. 31.
6. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires...*, p. 110.

niveau secondaire; il se situe à un échelon plus élevé du système d'enseignement et donne accès à des emplois qui bénéficient d'un plus haut statut social que ceux auxquels conduit la formation professionnelle de niveau secondaire. Toutefois, un tel enseignement ne débouche généralement pas sur les études universitaires. Il a un caractère terminal et, de ce fait, n'a pas le même statut que l'enseignement général.

La comparaison des cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones tiendra donc compte de l'orientation des étudiants dans les programmes d'études générales et professionnelles aux niveaux secondaire et collégial.

1.3. Le passage d'un type de formation à l'autre

L'orientation des étudiants vers la formation générale ou professionnelle apparaîtra d'autant plus déterminante si les transferts ne sont pas aussi facilement réalisables dans un sens que dans l'autre. Cette situation caractériserait davantage le secteur d'enseignement français où l'on observe qu'une infime proportion d'étudiants choisissent de revenir à une formation générale une fois engagés dans des études professionnelles. Presque tous les transferts se font dans l'autre sens, soit du général vers le professionnel. A l'opposé, dans le secteur d'enseignement anglais, des transferts s'effectuent surtout, toutes proportions gardées, du professionnel vers le général. Comme l'explique Alain Massot:

> Les changements d'orientation général → professionnel, qui constituent en quelque sorte une voie de garage, sont toujours supérieurs dans le secteur français par rapport au secteur anglais. Et les changements d'orientation professionnel → général, qui constituent une voie de rattrapage, sont toujours supérieurs dans le secteur anglais par rapport au secteur français. Les transferts dans le secteur français contribuent donc à l'érosion du réseau général, «enrichi»; et dans le secteur anglais, ils permettent une récupération des effectifs scolarisés dans le réseau professionnel[7].

Il apparaît donc primordial de retenir cette dimension dans la description des cheminements des jeunes de chacun des groupes linguistiques.

1.4. Les retards scolaires

Les élèves qui accusent un retard par rapport au niveau scolaire où ils devraient se situer compte tenu de leur âge sont souvent perçus comme étant les plus susceptibles d'abandonner l'école prématurément.

Si cela est vrai de l'école secondaire en général, compte tenu de la structure scolaire, nous pouvons néanmoins identifier certaines catégo-

7. *Ibid.*, p. 112.

ries de retardataires qui pourraient bien faire exception à la règle. Il s'agit des étudiants qui, tout en demeurant stationnaires à un même niveau d'études, se réorientent dans un autre programme. Par exemple, il n'y a pas lieu de penser qu'un étudiant qui décide de revenir vers des études générales après s'être orienté vers des études professionnelles, et donc de recommencer une année, mettra fin à ses études plus rapidement que les autres.

Dans le présent projet, nous essaierons de mettre à jour les disparités susceptibles de se créer entre les groupes linguistiques à ce sujet.

1.5. L'obtention d'un diplôme et le type de diplôme obtenu

Un autre aspect important du processus de scolarisation sera également pris en considération, à savoir l'obtention de diplômes.

Au regard du cheminement dans le système scolaire, l'obtention d'un diplôme attestant la réussite d'un cycle d'études est considérée comme une condition préalable minimale pour la poursuite d'études à un niveau supérieur. D'autres conditions doivent certes être remplies, telles que l'obtention de crédits dans certaines matières, des notes scolaires élevées dans l'ensemble des matières ou dans une matière particulière, la réussite de tests d'admission, etc. Bien que les exigences d'admission varient compte tenu des niveaux scolaires, des disciplines et même des établissements, la détention d'un diplôme attestant la formation reçue antérieurement fera pour ainsi dire toujours partie de celles-ci. Sur le marché du travail, le diplôme joue également un rôle essentiel. Les individus ont tendance à acquérir leur qualification initiale en vue d'exercer un métier ou une profession à l'intérieur du système scolaire. Cette qualification a moins de chance d'être reconnue si elle n'est pas sanctionnée par un diplôme.

En plus de faciliter la poursuite des études, la détention d'un ou de plusieurs diplômes faciliterait donc aussi l'entrée sur le marché du travail. Si l'on se fie à une série d'observations présentées par le groupe Relance[8], le diplôme comporterait des avantages plus manifestes au niveau collégial qu'au niveau secondaire et chez les filles que chez les garçons. En règle générale, les diplômés seraient avantagés à plus d'un titre par rapport aux non-diplômés: des taux de chômage moindres, de meilleures possibilités d'occuper un emploi à plein temps et même un emploi permanent, un salaire supérieur et également, dans le cas des diplômés du professionnel,

8. Marc AUDET, *Relance: étude des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 du niveau secondaire et du niveau collégial selon leur statut scolaire*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, 1980.

un travail qui correspond plus fréquemment à leur domaine de spécialisation.

Selon la même étude, les diplômés du collégial ont également tous ces avantages si on compare leur situation à celle des diplômés du secondaire. En revanche, la situation des diplômés des programmes d'études générales n'apparaît pas plus enviable sous tous ces aspects que celle des diplômés des programmes d'études professionnelles. Au contraire, ils touchent un salaire moins élevé lorsqu'ils entrent sur le marché du travail.

Cette dernière observation doit être commentée à la lumière d'autres travaux. Ainsi, pour une même période de référence, si cela est vrai au moment de l'arrivée sur le marché du travail[9], plus tard, à l'âge de 35 ans, les années de formation générale procurent des avantages que les années de formation professionnelle ne fournissent pas. Certes, ce sont les individus ayant accumulé le plus grand nombre d'années de formation professionnelle scolaire qui continuent d'avoir les revenus les plus élevés. Mais ce sont ceux qui ont bénéficié d'une formation générale plus poussée à l'école qui ont accès à des emplois exigeant un plus haut niveau de qualification et auxquels est également associé un statut socio-économique plus élevé[10]. On ne peut bien sûr présumer de la situation qui prévaudra sur le marché du travail lorsque les jeunes diplômés en question atteindront à leur tour l'âge de 35 ans. Toutefois, il y a lieu de penser que les progrès de la science et de la technologie risquent à tout le moins de s'accélérer encore au cours des prochaines décennies, ce qui pourrait rendre désuètes des qualifications professionnelles très spécialisées, acquises à l'école, comme on peut déjà le constater dans certains domaines.

Dans la présente étude, nous vérifierons s'il existe des différences entre les groupes linguistiques relativement aux taux d'obtention de diplômes compte tenu du niveau scolaire et du type de formation (générale ou professionnelle).

1.6. La sortie du système scolaire

Comme nous venons de l'illustrer, la sortie du système scolaire revêt une signification différente selon qu'elle s'effectue avec ou sans diplôme. De plus, selon le moment où celle-ci a lieu, on la considérera comme plus ou moins normale, attendue. Au sortir d'un cours de formation professionnelle ou à la fin d'un cycle d'études universitaires, le monde scolaire s'attend à perdre une part importante de ses effectifs. On ne peut en dire

9. *Ibid.*

10. Jean RENAUD et coll., «Qualifications professionnelles...», pp. 75-100.

autant lorsque la sortie du système scolaire se produit avant que ne soit complété un programme d'études. En pareil cas, on pourra parler à juste titre d'abandon des études.

Puisque la sortie du système scolaire est loin de s'équivaloir selon qu'elle s'effectue plus ou moins précocement, et selon les qualifications qu'une personne détient alors, il sera important pour nous de comparer les taux de sortie de chaque groupe linguistique à différents points du cursus scolaire.

Au regard de ces quelques aspects entrant dans la définition des cheminements, l'examen des différences et des ressemblances entre les groupes linguistiques prendra, dans le premier volet, une allure purement descriptive. Le deuxième volet, que nous développons maintenant, amorce une analyse explicative des différences de cheminements des francophones et des anglophones.

2. L'explication des différences de cheminements scolaires

D'entrée de jeu, précisons que l'explication des cheminements ne portera que sur les groupes francophone et anglophone. En ce qui concerne les allophones, la taille de cet échantillon ne permet pas d'aller au-delà de la description générale de leurs cheminements.

2.1. Les variables explicatives

Les cheminements scolaires peuvent être expliqués à partir d'une multitude de facteurs[11]. Dans la présente recherche, nous nous limiterons à l'étude de trois de ces facteurs, à savoir le statut socio-économique d'origine, les résultats scolaires et le sexe. Non pas que nous estimions qu'il s'agisse là des seules dimensions pertinentes, mais plutôt parce que nous considérons que leur importance dans le processus de scolarisation a été suffisamment démontrée pour que nous puissions supposer que le recours à ces trois éléments du contexte social et scolaire soit susceptible d'éclairer le phénomène même des disparités entre les groupes linguistiques.

11. Voir notamment: Mireille LEVESQUE, *L'égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1979; J.C. FORQUIN, «L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalité de réussite scolaire et appartenance sociale», dans *Revue française de pédagogie*, n° 59, 1982, pp. 52-75 et n° 60, 1982, pp. 52-70; S.S. BOOCOCK, *An Introduction to the Sociology of Learning*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1972.

Nous verrons maintenant de manière plus précise comment chacun de ces facteurs intervient dans le processus de scolarisation des individus et peut se justifier dans le cadre d'une analyse explicative des différences de cheminements des francophones et des anglophones.

2.1.1. Le statut socio-économique d'origine

La première variable explicative retenue, soit le statut socio-économique (SSE) d'origine, constitue un facteur clé pour la compréhension des différences entre les groupes linguistiques au Québec, au regard toujours de leurs cheminements scolaires. Comme le mentionne Alain Massot, «les cheminements scolaires dépendent de la position sociale des parents» et cette généralisation «s'applique à toutes les sociétés industrialisées[12]».

L'influence du SSE d'origine se fait d'ailleurs sentir très tôt pour se poursuivre jusqu'à une étape avancée du processus de scolarisation. «L'origine sociale joue un rôle important sur l'émergence des difficultés scolaires pendant les études primaires et les études secondaires et sur le classement scolaire qui s'en suit[13]». Les taux de scolarisation, l'orientation scolaire et professionnelle, l'inadaptation scolaire, l'échec scolaire, les redoublements et l'abandon des études constituent autant d'éléments eux-mêmes interreliés qui demeurent associés au SSE d'origine.

Ainsi, au fur et à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie sociale, les taux de scolarisation des enfants augmentent. Chez les ouvriers, la proportion d'élèves de 5[e] année du secondaire en 1971-1972 qui ont poursuivi leurs études jusqu'à l'université est de 9%; chez les propriétaires de petites entreprises, elle est de 16%; chez les cadres moyens, elle est de 21%, alors qu'elle atteint 44% chez les cadres supérieurs et les professionnels[14].

L'orientation dans les programmes de formation générale et professionnelle, tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial, est également associée au SSE d'origine. Par exemple, en 1971-1972 dans le secteur d'enseignement français public, si l'orientation générale regroupait 79% d'enfants d'administrateurs inscrits en 5[e] année du secondaire et 72% d'enfants de cadres moyens, elle ne regroupait en revanche que 54% d'enfants d'ouvriers spécialisés et 49% d'enfants d'ouvriers semi-spécialisés ou de manoeuvres[15]. L'année suivante, parmi ceux qui sont

12. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires...*, p. 130.
13. Marcelle HARDY-ROCH et coll., *Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire; rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1982, p. 157.
14. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires...*, p. 139.
15. *Ibid.*, p. 134.

entrés au cégep, 83 % des enfants d'administrateurs se sont orientés vers les études générales comparativement à 65 % des enfants de cadres moyens, à 50 % et 48 % des enfants d'ouvriers spécialisés et semi-spécialisés et à 41 % des enfants de manoeuvres[16].

Par ailleurs, les phénomènes d'inadaptation scolaire seraient surtout visibles en milieu ouvrier[17], et l'échec scolaire serait plus fréquent chez les enfants d'ouvriers et d'employés de service que chez les enfants des cadres moyens ou supérieurs et des professionnels[18]. Quant aux retards scolaires, ils affectent également davantage les enfants issus de la strate socio-économique faible: «La quasi-totalité des enfants des classes supérieures suit une scolarité normale, alors que les enfants des classes inférieures cumulent un retard scolaire marqué: c'est le cas de 25 % à 33 % d'entre eux[19]».

L'influence du SSE d'origine s'exerce dans le même sens sur l'abandon des études. Ainsi, pour un groupe d'élèves suivis tout au long du cours secondaire entre 1972 et 1977, on observe un écart de 10 % entre les strates socio-économiques faible et moyenne en ce qui concerne les taux d'abandon sans diplôme, et un écart de 20 % entre les strates socio-économiques faible et élevée[20].

Ainsi, les stratégies de scolarisation des étudiants et de leur famille varient en fonction des strates sociales auxquelles ils appartiennent. Il importe de considérer par ailleurs le fait que la distribution des francophones et des anglophones dans l'échelle de stratification socio-économique est très inégale, les premiers se retrouvant au bas de l'échelle en proportion beaucoup plus forte que les seconds. Par exemple, en 1re année du secondaire (1971-1972), la proportion d'élèves de SSE d'origine faible est deux fois plus grande chez les francophones que chez les anglophones (53,2 % contre 26,5 %), tandis que la proportion d'élèves de SSE d'origine élevé y est deux fois moindre (15,8 % contre 34,4 %)[21].

D'où l'interrogation à l'effet que les différences entre les groupes linguistiques quant à leur scolarisation résulteraient de la composition

16. *Ibid.*, p. 136. Pourcentages recalculés à partir des données du tableau 10 à la page citée.
17. LAFLAMME, 1978, cité dans l'ouvrage de Mireille LEVESQUE, *op. cit.*, p. 87.
18. VIAL et coll., 1974, cité dans l'ouvrage de Mireille LEVESQUE, *op. cit.*, p. 63.
19. Mireille LEVESQUE, *op. cit.*, pp. 63-64, d'après l'étude réalisée en France par Vial et coll., 1974.
20. Dominique MORISSETTE, Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du paradigme behavioriste, *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. XVI, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, et Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 1981, p. 206.
21. Voir le tableau G-1 en annexe. La relation entre le SSE d'origine et l'appartenance linguistique est également présentée à divers points du parcours scolaire, toujours dans l'annexe G.

sociale même de chaque groupe. Autrement dit, à statut socio-économique comparable, les cheminements scolaires des francophones et des anglophones pourraient bien être eux aussi comparables. Nous vérifierons dans quelle mesure l'appartenance à un groupe linguistique exerce une influence sur les cheminements scolaires des étudiants indépendamment de leur SSE d'origine.

2.1.2. Les résultats scolaires

En ce qui concerne la dimension scolaire, une seule variable a été retenue, soit le degré de réussite scolaire tel qu'il a été fourni par l'étudiant aux divers temps d'observation. Qu'on considère les résultats scolaires comme un important mécanisme de sélection des étudiants dans les divers programmes et niveaux d'études ou comme un outil d'auto-évaluation de la part de l'étudiant lui-même relativement à ses chances de succès à un niveau scolaire supérieur, on ne peut nier leur rôle clé dans la détermination des cheminements scolaires.

Par exemple, pour ce qui est des études secondaires, le degré de réussite scolaire fait partie des critères de regroupement des élèves dans les voies académiques. Pour un groupe d'élèves francophones inscrits en 3ᵉ année du secondaire en 1973-1974, on a pu constater que 73 % des élèves forts au début du cours secondaire ont été classés dans la voie enrichie, comparativement à 27 % des élèves moyens et à 12 % des élèves faibles[22].

En outre, l'abandon des études est associé au degré de réussite scolaire. Parmi les élèves qui ont obtenu des résultats scolaires de 75 % et plus en 1ʳᵉ année du secondaire, seulement 15 % ont abandonné leurs études avant l'obtention du certificat d'études secondaires; chez ceux qui ont obtenu des résultats scolaires se situant entre 66 % et 74 %, cette proportion s'élève à 40 %, alors qu'elle atteint 62 % chez ceux qui ont obtenu des résultats scolaires de 65 % et moins[23].

L'accès au cégep après la 5ᵉ année du secondaire général varie en fonction de la réussite scolaire. Avec des résultats scolaires supérieurs à 65 %, les probabilités normalisées d'accès au cégep se sont révélées, en 1972-1973, deux fois plus fortes qu'elles ne l'ont été avec des résultats scolaires de 65 % et moins, et cela, quels que soient le SSE d'origine et le sexe[24].

22 M'hammed MELLOUKI, « Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires », *Les Cahiers du LABRAPS*, vol. 1 n° 6, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1984, 408 pages.

23 Dominique MORISSETTE, *op. cit.*, p. 207.

24 Mireille LEVESQUE et Louise SYLVAIN, *Après l'école secondaire, étudier ou travailler. Choisit-on vraiment?*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982, p. 157.

Au niveau collégial, l'effet des résultats scolaires est encore important. Dans le secteur français, le taux de passage de la 1re à la 2e année du cours collégial général s'élevait, en 1973, à neuf étudiants sur 10 dans les cas de réussite scolaire élevée et à six étudiants sur 10 dans les cas de réussite scolaire faible[25]. Au moment d'entrer à l'université, l'influence des résultats scolaires s'exercerait toujours. Chez les fils et les filles de cadres moyens par exemple, 71 % des étudiants ayant obtenu des résultats excellents en 2e année du cours collégial général (1973-1974) sont entrés à l'université; cette proportion baisse à 52 % pour les étudiants ayant obtenu des résultats moyens[26].

Le processus de scolarisation des individus est donc étroitement associé à leur rendement scolaire. On observe par ailleurs des différences de rendement scolaire en fonction de l'appartenance linguistique. Si l'on se fie à l'appréciation faite par les étudiants relativement à leur degré de réussite scolaire, les résultats scolaires seraient légèrement plus élevés chez les anglophones que chez les francophones. Par exemple, en 1re année du secondaire (1971-1972), 25,4 % des francophones et 33,6 % des anglophones auraient eu des résultats scolaires de 75 % et plus, tandis que 37,9 % des francophones et 30,3 % des anglophones auraient eu des résultats scolaires de 65 % et moins[27].

Il conviendra donc de s'assurer, à des points précis du parcours scolaire, que les différences de cheminements des francophones et des anglophones ne soient pas, en fait, imputables à leur réussite scolaire respective, vu le rôle de premier plan qu'on leur attribue habituellement dans le processus de scolarisation. Il sera également fort utile, pour l'identification plus précise de ces différences, de voir si dans certaines circonstances (par exemple, lorsque la réussite scolaire des individus est excellente), ces écarts ne sont pas susceptibles de se réduire. Il va de soi que nous nous intéresserons également au rôle comme tel des résultats scolaires dans l'explication des cheminements en essayant de voir si ceux-ci ont le même effet en milieu francophone qu'en milieu anglophone.

2.1.3. Le sexe

En ce qui concerne les analyses explicatives, une troisième variable sera retenue, soit le sexe. On s'entend généralement pour dire qu'au cours des dernières années, la scolarisation des filles a atteint un niveau comparable à celle des garçons: une proportion aussi élevée de celles-ci que de

25. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires...*, p. 151.
26. *Ibid.*, p. 152.
27. Voir le tableau G.3 en annexe. La relation entre les résultats scolaires et l'appartenance linguistique est également présentée à d'autres points du parcours scolaire, toujours dans l'annexe G.

ceux-là se retrouverait maintenant au cégep voire même à l'université. Mais, bien souvent, on oublie d'apporter certaines précisions importantes démontrant que finalement les cheminements scolaires ne sont pas vraiment comparables pour les deux sexes.

Premièrement, dans la mesure où la réussite scolaire est en général meilleure chez les filles que chez les garçons, on pourrait s'attendre à ce que celles-ci se rendent plus loin que ceux-là dans leurs études. À réussite scolaire comparable, les différences selon le sexe sont donc susceptibles de réapparaître. De fait, la situation a été observée en ce qui concerne les taux de passage au cégep. En isolant l'effet des résultats scolaires de l'effet du sexe, les probabilités normalisées d'accès au cégep après le cours secondaire général se sont en effet révélées 1,2 fois plus élevées chez les garçons que chez les filles[28].

Deuxièmement, lorsque des filières d'enseignement existent, les filles s'orientent ou sont orientées légèrement plus souvent vers les programmes de formation professionnelle. Au niveau collégial, entre 1976 et 1981, les filles se sont orientées de 1,2 à 1,3 fois plus souvent que les garçons vers les études professionnelles[29]. La prise en considération du degré de réussite scolaire ferait probablement ressortir des écarts plus marqués encore dans l'orientation selon le sexe.

Troisièmement, les champs de concentration ou de spécialisation au cégep de même que les disciplines universitaires diffèrent pour chaque sexe. Au cégep général, les filles représentaient, en 1980-1981, 76 % de la clientèle en lettres, 60 % en arts, 55 % en sciences humaines et 53 % en sciences de la santé. En revanche, elles ne représentaient que 21 % de la clientèle en sciences pures et appliquées et 33 % en sciences de l'administration[30]. Au cégep professionnel, la représentation des filles se situait, la même année, à 76 % en techniques biologiques, à 63 % en techniques humaines et en techniques de l'administration et à 60 % en arts; cette représentation diminuait à 9 % en techniques physiques[31]. À l'uni-

28. Mireille LEVESQUE et Louise SYLVAIN, *op. cit.*, p. 156.

29. Robert MAHEU et Daniel MAISONNEUVE, *La progression des élèves au secondaire et au collégial*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1983, p. 12.

30. Une analyse détaillée de statistiques de 1976-1977 par programmes indique que la représentation des filles est négligeable dans certains de ceux-ci: génie (3,2 %), foresterie et géodésie (5,5 %), architecture (4,9 %). À l'opposé, les filles représentent 100 % de la clientèle en diététique et nutrition. Voir Francine DESCARRIES-BÉLANGER, *L'école rose... et les cols roses*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1980, p. 85. D'après les chiffres de l'*Annuaire du Québec, 1977-1978*.

31. Suzanne MESSIER, *Chiffres en main: statistiques sur les Québécoises*, Québec, Conseil du statut de la femme, 1981, pp. 101-102. D'après les chiffres du *Bulletin statistique du M.E.Q.*, vol. 6, n° 2.

versité, il ressort de l'analyse des diplômes de 1er cycle décernés en 1978 que les étudiantes se seraient surtout orientées dans les disciplines suivantes: éducation (29 %), sciences humaines (27 %), arts et lettres (17 %). Quant aux étudiants, ils se sont surtout orientés en sciences pures et appliquées (28 %), en sciences humaines (26 %) et en administration (20 %)[32].

Quatrièmement, les femmes s'inscrivent davantage aux études à temps partiel que les hommes. Entre 1973 et 1979, de 45 % à 55 % des femmes inscrites à l'université l'étaient à temps partiel. Chez les hommes, cette proportion se situe entre 34 % et 43 % pour la même période[33].

Cinquièmement, les femmes sont sous-représentées dans les deuxième et troisième cycles universitaires. En 1976, les femmes ne comptaient encore que pour 32 % des diplômés de deuxième cycle et pour 23 % des diplômés de troisième cycle[34].

En matière de scolarisation, il ne semble donc pas que nous puissions vraiment conclure que les variations attribuables au sexe soient chose du passé. Voilà pourquoi il nous apparaît important de tenir compte de ce facteur dans une étude des cheminements scolaires.

L'inclusion de cette variable dans l'analyse explicative des différences de cheminements scolaires des francophones et des anglophones présente toutefois une particularité par rapport à l'inclusion des variables SSE d'origine et rendement scolaire. En effet, aux divers points du parcours scolaire considérés, la répartition des étudiants selon le sexe n'est pas vraiment différente à l'intérieur de chacun de ces deux groupes linguistiques[35]. Il s'agira donc pour nous d'une part de vérifier si les différences de cheminements scolaires des francophones et des anglophones se retrouvent quel que soit le sexe et, d'autre part, d'étudier l'ampleur des variations de cheminements en fonction du sexe à l'intérieur de chaque groupe linguistique et à diverses étapes de la carrière scolaire.

L'articulation des variables SSE d'origine, résultats scolaires et sexe dans le cadre de l'analyse explicative des différences de cheminements des francophones et des anglophones sera maintenant présentée de manière plus explicite.

32. Lyse FRENETTE, *Diplômés 1978*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1980, p. 15.
33. Suzanne MESSIER, *op. cit.*, p. 103.
34. Lyse FRENETTE, *Les diplômés du système scolaire de 1972 à 1976*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1979, pp. 12 et 14.
35. Voir l'annexe G.

2.2. Les questions à l'étude

Comme le laisse entendre la présentation des variables explicatives du cheminement, nous nous intéresserons, au cours des analyses, à la fois à l'effet de l'appartenance linguistique à divers points du parcours scolaire et à celui des trois autres variables retenues, mais d'une manière telle que l'appartenance linguistique demeure toujours le coeur de la problématique, ce qui nous amène à la formulation de deux séries de questions complémentaires, que nous énoncerons d'abord brièvement avant d'en présenter l'articulation.

La première série de questions a trait à l'effet de l'appartenance à un groupe linguistique. Lorsqu'on contrôle l'effet du SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe des étudiants, existe-t-il toujours une relation entre leur appartenance à un groupe linguistique et leurs cheminements scolaires? Cette relation devient-elle conditionnelle et varie-t-elle selon le SSE d'origine, les résultats scolaires et le sexe des étudiants? Observe-t-on les mêmes phénomènes quelles que soient les étapes de la carrière scolaire des étudiants?

La seconde série de questions concerne l'effet des autres variables à l'intérieur de chaque groupe linguistique. Le SSE d'origine, les résultats scolaires et le sexe ont-ils le même effet en milieu francophone qu'en milieu anglophone? Ces variables exercent-elles une influence à toutes les étapes de la carrière scolaire du secondaire à l'université? Dans l'affirmative, pour quel(s) aspect(s) et à quelle(s) étape(s) de la carrière scolaire leur impact est-il le plus prononcé?

2.2.1. L'effet spécifique de l'appartenance à un groupe linguistique

Une première façon d'expliquer les différences de cheminements des francophones et des anglophones consistera donc à circonscrire, dans une certaine mesure, l'effet spécifique de la langue maternelle. Lorsqu'on contrôle des facteurs tels que le SSE d'origine, les résultats scolaires et le sexe, retrouve-t-on encore une variation des cheminements en fonction de l'appartenance linguistique? En d'autres termes, notre démarche consistera à vérifier si les relations observées initialement entre l'appartenance linguistique et les divers aspects du cheminement scolaire sont ou non des «relations fallacieuses[36]», c'est-à-dire des relations qui

36. *Spurious relationships*, d'après Morris ROSENBERG, *The Logic of Survey Analysis*, New York, Basic Books, 1968, p. 28. Au sens strict, comme le souligne Rosenberg, les relations en tant que telles ne sont pas fallacieuses; c'est l'interprétation qu'on en donne qui l'est.

disparaissent lorsque d'autres facteurs sont contrôlés. Du même coup, nous serons amenés à spécifier les conditions pour lesquelles les relations initiales se trouvent maintenues, renforcées ou affaiblies. Par exemple, se pourrait-il que les différences de cheminements des francophones et des anglophones soient beaucoup plus marquées lorsque le SSE d'origine est faible par exemple, ou chez les filles? C'est donc à la fois une démarche de vérification et de spécification des relations que nous nous proposons d'effectuer (vérification des «liens intrinsèques[37]» entre l'appartenance linguistique et les cheminements et spécification des relations conditionnelles), dans le but de cerner de plus près les différences réellement imputables au facteur linguistique. Il importe de noter cependant que l'appartenance linguistique des étudiants a une double dimension. Elle peut être un indicateur de l'appartenance à un groupe linguistique du point de vue de la **langue maternelle**, qui peut comporter des valeurs culturelles différentes chez les deux groupes (francophone et anglophone). Elle peut aussi être un indicateur de l'appartenance à une organisation scolaire selon la **langue d'enseignement**, qui peut correspondre à des structures et à des pratiques scolaires différentes selon que l'on se retrouve dans des écoles françaises ou des écoles anglaises. Il ne sera pas possible dans cette partie de l'analyse explicative de distinguer l'effet de la langue maternelle de l'effet de l'organisation scolaire structurée en fonction de la langue d'enseignement. Il aurait fallu pour ce faire comparer des groupes de francophones dans le secteur français, de francophones dans le secteur anglais, d'anglophones dans le secteur anglais et d'anglophones dans le secteur français. Or nos données ne nous permettent pas de procéder de cette façon vu le nombre peu élevé de francophones dans le secteur anglais et d'anglophones dans le secteur français[38].

Nous estimons toutefois que notre étude permettra de franchir un pas important dans la compréhension des phénomènes susceptibles d'expliquer les différences qui existent dans les cheminements scolaires des étudiants francophones et anglophones. Même s'il ne sera pas possible de départager l'effet de l'appartenance à un groupe linguistique du point de vue de la langue maternelle de l'effet de l'appartenance à une organisation scolaire selon la langue d'enseignement, l'étude permettra de vérifier si les différences observées entre étudiants francophones et anglophones sont vraiment liées à leur appartenance linguistique plutôt qu'à leur origine sociale ou leur rendement scolaire.

37. *Inherent link, ibid.*
38. Voir le chapitre III consacré à la méthodologie, section 2.

2.2.2. L'effet du SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe à l'intérieur de chaque groupe linguistique

La seconde façon d'examiner les différences entre francophones et anglophones relativement à leurs cheminements scolaires consiste à comparer l'effet des variables SSE d'origine, rendement scolaire et sexe à l'intérieur de chaque groupe linguistique. Se pourrait-il que celles-ci n'exercent pas la même influence sur les cheminements scolaires des francophones et des anglophones?

Au cours des années 60, un des objectifs de la réforme scolaire a été de réduire les inégalités scolaires observées entre les strates socio-économiques et entre les sexes, et de mettre en application des mesures susceptibles de permettre à chacun de progresser à son rythme et d'effectuer les choix en fonction de ses aptitudes. En étudiant les relations qui existent, à l'intérieur de chaque groupe linguistique, entre les cheminements scolaires vécus par des cohortes d'étudiants entre 1972 et 1977 et chacune des variables SSE d'origine, résultats scolaires et sexe, nous pourrons jeter un certain éclairage sur le degré d'atteinte des objectifs de démocratisation.

Nous sommes conscients par ailleurs des limites d'interprétation des résultats inhérentes à ce type d'analyse. La double façon d'interpréter les variations selon le sexe ou, si l'on veut, le double processus en cause, en fournit une excellente illustration. En effet, on peut y voir, d'une part, l'expression de la discrimination sexuelle proprement dite. Ce serait le cas, par exemple, si une institution refusait d'admettre des étudiantes dans tel programme d'études en raison de leur sexe. D'autre part, on peut y voir tout autant le reflet de la socialisation différentielle des deux sexes. En ce sens, la transmission de normes ou de valeurs différentes aux filles et aux garçons inciterait les filles à s'inscrire dans des programmes d'études différents de ceux des garçons ou à décider elles-mêmes de ne pas entreprendre des études supérieures.

Dans l'analyse de l'effet de la variable sexe sur le cheminement, il ne sera pas possible, dans le cadre de cette étude, de distinguer les effets de discrimination des effets de la socialisation différentielle. Si après analyse nous en venions à la conclusion que les cheminements des étudiants ne sont aucunement influencés par leur sexe, alors nous pourrions conclure qu'il ne s'exerce aucune discrimination sexuelle ou que les filles ne sont pas socialisées différemment des garçons (ou les deux), ou encore qu'elles surmontent ces obstacles. Si par ailleurs nous en venions à la conclusion que les cheminements des étudiants varient selon leur sexe, le problème se poserait alors de départager l'effet de la socialisation différentielle de l'effet de discrimination. Nous ne serions cependant pas en mesure de le faire à partir des seules données analysées.

2.3. Les dimensions du cheminement scolaire retenues

Nous avons déjà démontré que le système scolaire a une structure complexe faite de niveaux, de filières, de points de bifurcation, etc. L'analyse présentée au chapitre IV se trouvera à en faire état dans la description détaillée des cheminements des étudiants dans cette structure. Mais l'analyse explicative ne pourra porter sur tous les aspects de ces cheminements (passage d'un niveau à l'autre, orientation dans les diverses filières, probabilités cumulées d'atteinte d'un niveau donné, etc.), vu la complexité du système scolaire et le caractère répétitif que la multiplication de ces analyses engendrerait. Nous avons plutôt privilégié l'étude des «moments» du cursus scolaire jugés stratégiques pour la question principale qui nous concerne ici, soit les différences des francophones et des anglophones quant à leur cheminement scolaire. Ce sont:

1) la poursuite des études de la 3ᵉ à la 5ᵉ année du secondaire;
2) l'obtention d'un certificat d'études secondaires;
3) le passage au cégep à partir de la 5ᵉ année du secondaire général;
4) l'accès au cégep;
5) le passage à l'université à partir de la 2ᵉ année du cégep général.

Dès la fin de la 3ᵉ année du secondaire, les élèves ont à effectuer un choix important: poursuivre leurs études dans le programme général ou encore bifurquer vers le programme professionnel. C'est le premier point de bifurcation que nous analyserons. On peut qualifier ce choix de stratégique puisque les études professionnelles ont un caractère terminal, c'est-à-dire qu'elles débouchent normalement sur le marché du travail. Il semble toutefois que ce choix soit plus crucial en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Alain Massot a calculé que le taux de poursuite des études après le secondaire professionnel a été, en 1971-1972, de 11 % dans le secteur d'enseignement français et de 27 % dans le secteur anglais[39]. Il y a donc lieu d'etudier plus attentivement, à la lumière d'autres facteurs explicatifs, les probabilités de poursuite des études, soit au général, soit au professionnel, après la 3ᵉ année du secondaire.

En outre, les taux d'obtention d'un premier diplôme, soit le certificat d'études secondaires, revêtent une importance particulière puisque les études secondaires sont de plus en plus considérées comme le niveau de scolarisation minimal dans notre société. Qui plus est, pour ceux qui quittent l'école à ce moment, un diplôme peut servir d'atout sur le marché du travail[40]. Nous prêterons donc une attention spéciale aux différences sus-

39. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires...*, pp. 115 et 121.

40. Du moins cela est-il confirmé empiriquement chez les finissants du cours professionnel où on note qu'il est plus facile à un diplômé qu'à un non-diplômé de trouver un emploi à plein temps qui soit relié à sa spécialisation. Voir Marc AUDET, *Relance...*, p. 28.

ceptibles de se manifester entre les groupes linguistiques en ce qui concerne les probabilités d'obtention d'un C.E.S.

Une autre dimension importante de la scolarisation sera étudiée dans le deuxième volet d'analyse, à savoir le passage au cégep. L'accès aux programmes de formation générale de niveau postsecondaire constitue une condition préalable à la poursuite d'études universitaires, tandis que l'accès au cégep professionnel assure une formation technique plus poussée et dans des domaines beaucoup plus variés que ce n'est le cas lorsque cette formation est acquise dès le cours secondaire. Une scolarisation de niveau postsecondaire est donc susceptible de favoriser l'accès à des emplois plus hautement qualifiés et de statut socio-économique plus élevé[41] et, d'une manière générale, de diminuer les risques de chômage. Dans une étude réalisée à partir des données du projet A.S.O.P.E., Alain Massot constate que lors du passage au cégep, la principale différence entre les secteurs d'enseignement français et anglais se situe dans l'orientation choisie au cégep et non pas dans les probabilités d'accès aux études collégiales. Ainsi les étudiants du secteur anglais choisiraient les études générales conduisant à l'université beaucoup plus fréquemment que ceux du secteur français[42]. C'est là un phénomène que nous examinerons lors de l'analyse explicative.

A ce chapitre, nous étudierons, dans un premier temps, les probabilités de passage de la 5e année du secondaire général au cégep afin de délimiter la différenciation spécifique des cheminements à ce point de bifurcation. Dans un deuxième temps, nous analyserons les taux globaux d'accès au cégep pour une cohorte d'étudiants suivis à partir de l'entrée au cours secondaire, mais toujours en termes de probabilités.

Enfin, un dernier aspect des cheminements scolaires sera traité plus en détail; il s'agit du passage à l'université. Selon Alain Massot, d'importantes différences existent entre les secteurs d'enseignement français et anglais pour ce qui est des chances d'accès à l'université, celles-ci étant nettement moindres chez les jeunes qui étudient en français. Ainsi, pour une cohorte d'étudiants joints en 5e année du secondaire en 1971-1972 et suivis pendant quatre ans, cet auteur a observé un taux d'accès à l'université près de trois fois plus élevé dans le secteur anglais que dans le secteur

41. Il ne faut pas croire pour autant que tout peut s'expliquer par les diplômes. Les études sur la mobilité sociale nous ont en effet appris qu'un diplôme constitue une monnaie faible sur le marché du travail lorsqu'il n'est pas assorti de la possession du capital économique et de tous les avantages corrélatifs (pouvoir, relations sociales, etc.). Luc BOLTANSKI, «L'espace positionnel, multiplicité des positions institutionnelles et *habitus* des classes», *Revue française de sociologie*, XIV, 1972, pp. 3-36.

42. Alain MASSOT, *op. cit.*, p. 119.

français[43]. Après avoir analysé les différences qui se dessinent tout au long du cours secondaire, puis celles qui se dessinent lors du passage au cégep, nous tiendrons compte ensuite des différences susceptibles de se manifester au moment où s'effectue normalement l'accès à l'université, soit à la fin du cours collégial général.

En bref, ce deuxième volet de l'analyse des données, consacré à l'explication des différences de cheminements des francophones et des anglophones compte tenu du SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe, portera au total sur cinq aspects du cheminement du secondaire à l'université. Par leur étude, nous tenterons de mieux comprendre certaines des différences existant entre ces deux groupes sur le plan scolaire. Dans le troisième volet, l'analyse explicative des disparités entre les groupes linguistiques se poursuivra, mais en intégrant à nouveau le groupe des allophones et en considérant cette fois leurs aspirations scolaires. Le cadre dans lequel s'insère l'analyse des aspirations scolaires sera maintenant élaboré.

3. Les aspirations scolaires

Une autre façon de comparer les groupes linguistiques sur le plan scolaire consiste à examiner non plus leurs cheminements, c'est-à-dire leurs réalisations effectives dans le système scolaire, mais plutôt leurs aspirations scolaires.

On se souviendra que l'analyse explicative des cheminements ne pourra porter sur le groupe des allophones, leur nombre restreint ne se prêtant pas à ce type d'analyse qui nécessite des données tirées de plusieurs cueillettes d'informations.

Toutefois, à partir des aspirations scolaires, il sera possible de prendre ce groupe en considération, de le comparer à celui des francophones et à celui des anglophones et de poursuivre ainsi l'analyse de type explicatif avec les trois groupes linguistiques. En effet, en étudiant les aspirations scolaires des jeunes telles qu'ils les ont formulées au premier temps d'observation du projet A.S.O.P.E., donc sans avoir à recourir aux données des autres phases de l'étude longitudinale, il devient possible de mener certaines analyses explicatives tenant compte des allophones. Ces analyses fourniront certaines indications pertinentes sur les orientations scolaires des allophones, sur les différences qui existent entre les trois groupes linguistiques à cet égard et sur certains des facteurs susceptibles de les expliquer.

43. Alain MASSOT, *op. cit.*, p. 122.

3.1. Définition du concept d'aspiration

D'une manière générale et en nous inspirant des travaux de Guy Rocher au Québec, ainsi que de Chombart de Lauwe en France[44], nous pouvons définir l'aspiration comme un désir, un souhait ou mieux, un projet d'avenir qui prend forme à partir de besoins non satisfaits d'une part, de «l'attraction vers des objets perçus, représentés ou imaginés[45]», d'autre part, et qui fournit des buts à l'acteur social, individuel ou collectif. Tout en étant l'expression d'aptitudes et d'intérêts (personnels ou collectifs selon que l'acteur considéré est un individu ou une collectivité), l'aspiration est également la résultante de ce qu'on pourrait appeler les forces du milieu. En effet, celle-ci se forme, est entretenue et cherche à se réaliser non pas en vase clos, mais en interaction avec un environnement donné, le milieu socioculturel.

De son côté, «la culture fournit l'univers des symboles et des valeurs par lesquels s'élaborent, s'expriment et se diffusent les aspirations chez les personnes et dans les collectivités[46]». Quant au milieu social, par ses institutions, ses agents, ses structures, il «est à la fois le milieu qui provoque l'éclosion des aspirations, qui les entretient et les diffuse, et aussi le lieu de leur réalisation ou de leur frustration[47]».

En ce qui concerne plus spécifiquement les aspirations scolaires, nous pouvons définir celles-ci comme des projets d'études que formulent les jeunes et qui les motivent précisément à poursuivre leurs études. L'étudiant satisfait de sa scolarisation présente n'aspirera pas à aller plus loin dans ses études. Par contre, celui qui ressent le besoin de se scolariser davantage, soit dans le but de s'assurer une meilleure préparation professionnelle ou encore de développer ses aptitudes, sa personnalité, pourra traduire ce besoin en aspirations, à moins que celui-ci ne lui paraisse trop grand, trop difficile à réaliser[48].

D'une part, le milieu socioculturel propose des objectifs de scolarisation, des niveaux d'éducation considérés comme souhaitables. Il valorisera par exemple la formation générale au détriment de la formation pro-

44. Voir Guy ROCHER, «Pour une théorie psycho-sociologique des aspirations», dans P.W. BÉLANGER, Guy ROCHER et coll., «Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations», *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VII, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, et Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 1981, pp. 37-83. P.H. CHOMBART DE LAUWE, *Pour une sociologie des aspirations*, Paris, Denoel-Gonthier, 1971.

45. P.H. CHOMBART DE LAUWE, *La culture et le pouvoir*, Paris, L'Harmattan, 1983, p. 272.

46. Guy ROCHER, *op. cit.*, p. 52.

47. *Ibid.*

48. D'après Rocher, il en est de même lorsque le besoin est trop faible.

fessionnelle, il fixera plus ou moins implicitement un seuil minimum de scolarisation, il favorisera tel ou tel type de carrières pour les filles, etc.

Mais à l'inverse, comme l'exprime Guy Rocher, «le milieu socioculturel présente aussi des contraintes, des obstacles, des empêchements aux aspirations[49]». Ainsi, le coût économique que représente la poursuite d'études supérieures (coût direct des études et manque à gagner pendant un certain nombre d'années) ou encore la nécessité d'obtenir un rendement scolaire satisfaisant pour rester dans la course, constituent quelques-unes de ces contraintes à l'élaboration ou au maintien des aspirations scolaires. À notre avis, ces contraintes risquent davantage de «briser» les aspirations ou, à tout le moins, de les ramener à un niveau plus réaliste et non pas, comme il serait pourtant souhaitable, de susciter une motivation plus forte à leur réalisation.

Dans le projet A.S.O.P.E., une distinction a été faite entre les aspirations idéales et les aspirations réalistes des jeunes[50]. Les premières fournissent surtout une indication de leurs désirs, une projection de ce qu'ils valorisent le plus en matière d'éducation. Quant aux aspirations scolaires réalistes, elles prennent davantage en considération les contraintes du milieu. L'étudiant qui les formule tient compte de la connaissance qu'il a de la réalité sociale et scolaire, ce qui l'amène en quelque sorte à ajuster ses aspirations idéales à celle-ci. Plutôt que des souhaits, ce sont alors des attentes réalistes qui sont exprimées, des plans, des projets.

Dans la présente recherche, c'est ce deuxième type d'aspirations, soit les aspirations scolaires réalistes, que nous étudierons. En considérant ainsi les aspirations dans leur rapport au milieu socioculturel plutôt que de les rattacher uniquement à l'univers psychologique, les différences entre les groupes linguistiques devraient s'interpréter plus adéquatement.

3.2. Les aspirations scolaires formulées pendant le cours secondaire

Les aspirations scolaires seront observées à deux moments distincts de la carrière scolaire, soit au début et à la fin du cours secondaire. Pour ce faire, nous utiliserons des données transversales (deux cohortes dis-

49. ROCHER, *op. cit.*, p. 65.

50. Les aspirations scolaires idéales ont été déterminées par la question suivante: «Si cela ne dépendait que de vous, jusqu'où *aimeriez*-vous poursuivre vos études?». On a ensuite demandé à l'étudiant s'il croyait qu'il serait difficile pour lui de réussir à poursuivre ses études jusqu'au niveau qu'il avait indiqué. Ce n'est qu'ensuite qu'on lui a demandé: «Jusqu'où vous *attendez*-vous à poursuivre vos études en fait?», afin de déterminer ses aspirations réalistes. Ces deux types d'aspirations correspondent à la distinction que la langue anglaise fait entre les termes *aspirations* et *expectations*.

tinctes d'individus interrogés en même temps, soit en 1972), ce qui signifie qu'il faudra se garder d'interpréter les résultats comme ceux d'une étude longitudinale qui, seule, permettrait de mesurer l'évolution des aspirations pendant le cours secondaire.

Pourquoi alors effectuer une double analyse? Le cadre conceptuel esquissé nous conduit à émettre l'hypothèse que les aspirations formulées par ceux qui commencent leurs études secondaires prendraient un sens différent de celles formulées par les finissants de ce cycle d'études. Les années du secondaire correspondent à une période fondamentale dans le développement des individus. À tous les points de vue, les adolescents connaissent une maturation importante, doublée de l'acquisition de connaissances intellectuelles et pratiques (relatives notamment au système scolaire, au marché du travail et à la société dans son ensemble) essentielles à une juste évaluation de leurs capacités scolaires, ainsi que de leurs possibilités réelles de scolarisation.

Les aspirations scolaires seraient donc susceptibles de se modifier en conséquence tout au long du cours secondaire et prêtes à s'actualiser dans des décisions scolaires.

Qu'observe-t-on dans les faits? En ce qui concerne le milieu québécois, on constate qu'il existe une relation entre les aspirations scolaires réalistes des élèves du secondaire et leurs cheminements scolaires. Ainsi, en 1971-1972, 61 % des élèves de 1^re^ année du secondaire qui prévoyaient aller au-delà de l'école secondaire ont effectivement accédé au cégep cinq ans plus tard. Qui plus est, 85 % de ceux qui ne prévoyaient pas dépasser le niveau d'études secondaires ont quitté le système scolaire pendant ou à la fin du secondaire[51].

Quant aux élèves inscrits en 5^e^ année du secondaire en 1971-1972, ils auraient réalisé (ou même dépassé pour certains) dans une proportion de 77 % leurs aspirations scolaires réalistes (analysées en termes de niveau secondaire ou postsecondaire)[52].

Kerckhoff, qui a étudié les aspirations des jeunes Américains, en arrive aussi à cette conclusion: les aspirations réalistes (*expectations*) des adolescents sont fortement associées à leurs réalisations, et cela précisément parce que, pendant le cours secondaire, ils deviennent suffisamment bien informés pour être en mesure d'évaluer l'issue probable de leur

51. M'hammed MELLOUKI, *Temps, temps d'apprendre...*, p. 291 (adaptation du tableau 7, 11).

52. Guy LEGAULT, «Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du conseiller en orientation» dans Pierre W. BÉLANGER et coll., *Les jeunes et la réforme scolaire*, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XIII, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, et Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 1981, p. 114.

scolarisation[53]. Celui-ci précise en outre que les aspirations réalistes des élèves de 9ᵉ et 10ᵉ années sont moins fortement reliées aux réalisations que celles des élèves de 12ᵉ année.

L'analyse explicative des cheminements scolaires des allophones (qui, rappelons-le, ne sera pas réalisée dans ce projet pour des raisons techniques) étant remplacée par celle de leurs aspirations scolaires, nous devons donc nous assurer que lesdites aspirations soient aussi proches que possible des cheminements effectifs pour que leur étude fournisse des indications valables relativement à l'explication des différences de cheminements, sans toutefois s'y substituer complètement. D'où l'intérêt d'une analyse des aspirations réalistes des finissants du secondaire.

Cependant, si nous nous limitons aux aspirations des élèves de 5ᵉ année du secondaire, nous ne serons pas à même de considérer l'ensemble de la population scolaire, mais ceux-là seuls qui se rendent jusqu'à ce point du parcours scolaire, ce qui exclurait automatiquement les élèves qui abandonnent leurs études pendant le cours secondaire, ainsi que ceux qui quittent normalement le système scolaire après le professionnel court. Cela nous contraindrait en quelque sorte à passer sous silence la situation des élèves pendant le cours secondaire. Voilà pourquoi nous prendrons également en considération les aspirations scolaires des élèves de 1ʳᵉ année du secondaire.

Nous verrons maintenant comment les aspirations scolaires s'insèrent dans le cadre d'une comparaison entre les groupes linguistiques.

3.3. Les aspirations scolaires des francophones, des anglophones et des allophones

Comme l'indique Louise Laforce dans une étude portant sur les aspirations scolaires au Québec et en Ontario en 1971-1972, l'idée de poursuivre des études au-delà du cours secondaire est devenue normale pour les jeunes. À preuve, la majorité d'entre eux s'attendent à entreprendre des études postsecondaires. Et, doit-on s'en étonner, au Québec, c'est dans les écoles anglaises que ces attentes sont le plus souvent exprimées[54].

Comme cette étude tient compte à la fois de la langue maternelle et de la langue d'enseignement, l'analyse permettra de voir si au Québec, à l'intérieur du secteur d'enseignement anglais, les aspirations des anglopho-

53. Alan C. KERCKHOFF, «The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?», *Social Forces*, vol. 55, n° 2, déc. 1976, p. 371.

54. Louise LAFORCE, *Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des observations des enquêtes A.S.O.P.E. et S.O.S.A.*, *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VI, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, et Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 1979, p. 16.

nes et des allophones sont homogènes ou si, au contraire, les aspirations des allophones se rapprochent davantage de celles des francophones, qui eux étudient dans le secteur d'enseignement français.

L'étape suivante consistera à expliquer les variations observées dans les aspirations en tenant compte du SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe. Ainsi, les aspirations scolaires ne seront pas étudiées comme un facteur explicatif des cheminements, mais en tant que telles, c'est-à-dire comme devant elles-mêmes être expliquées. On les considérera dans les analyses comme une variable «dépendante», au même titre que les cheminements et s'y substituant, et non pas comme une variable «indépendante».

Dans ce troisième volet de la recherche, nos interrogations seront du même ordre que dans le deuxième volet, si ce n'est qu'elles porteront sur les aspirations scolaires plutôt que sur les cheminements scolaires.

En premier lieu, nous chercherons à spécifier le lien observé entre l'appartenance linguistique et les aspirations scolaires. Cela reviendra à nous demander si les aspirations varient d'un groupe linguistique à l'autre quels que soient le SSE d'origine, le rendement scolaire et le sexe.

En second lieu, nous étudierons le rôle joué par ces trois facteurs dont l'importance peut être aussi grande que le fait d'appartenir à l'un ou à l'autre groupe linguistique. Déjà de nombreuses études nous ont appris que les aspirations scolaires sont susceptibles de varier en fonction de ces trois facteurs; les jeunes issus des strates socio-économiquement faibles, ceux dont le rendement scolaire est peu élevé, et enfin les filles (mais à la fin du secondaire seulement dans leur cas) sont les groupes qui entretiendraient le moins souvent des aspirations élevées[55]. Il s'agira pour nous de vérifier l'ampleur de ces liens à l'intérieur de chacun des groupes linguistiques.

L'étude que nous ferons des aspirations sera très sommaire. Elle doit être considérée dans la présente recherche comme un complément d'analyse pouvant certes fournir certaines informations en ce qui concerne les allophones, mais devant amener surtout la formulation d'hypothèses plus précises en vue d'une investigation future de leurs cheminements dans le système scolaire québécois.

55. Voir notamment Louise LAFORCE, *op. cit.*, et Guy LEGAULT, *op. cit.*

CHAPITRE III

Méthodologie

Bien que certains aspects méthodologiques aient déjà été évoqués dans les chapitres antérieurs, il apparaît utile, pour plus de clarté, d'y revenir dans le cadre de ce chapitre et de les compléter avant de présenter l'analyse des données proprement dite. Ainsi des précisions seront apportées sur la source des données, la population à l'étude, la définition opérationnelle des variables analysées et le mode de traitement des données.

1. Source des données

Le lecteur se rappellera que les données utilisées dans la présente étude ont été recueillies dans le cadre du projet A.S.O.P.E., et ne représentent qu'une partie de l'ensemble des données de cette recherche[1]. Ce projet de recherche longitudinale s'est déroulé au Québec de 1972 à 1977 et a touché plus de 20 000 étudiants des niveaux secondaire, collégial et universitaire. Ceux-ci ont été réinterrogés par intervalles tout au long de l'enquête. Des parents, des enseignants, ainsi que des directeurs d'école y ont également participé.

Le recours à la banque de données de ce projet permettra de retracer les cheminements scolaires des étudiants au cours des années 70, de reconstituer leurs aspirations et de les analyser à la lumière de certaines composantes de leur situation sociale et scolaire. Avant d'indiquer comment les variables à l'étude seront mesurées, quelques informations seront présentées sur les échantillons qui ont servi à la présente étude, lesquels sont en fait des sous-échantillons du projet initial.

2. Population à l'étude*

Les échantillons sur lesquels est basée l'analyse sont ceux des cohortes I, III et IV du projet A.S.O.P.E.[2] et résultent d'une segmentation des échantillons initiaux. Alors que ceux-ci sont stratifiés en fonction du niveau d'enseignement (lequel définit les cohortes) et la langue d'ensei-

---

1. Pour plus de précisions sur le projet A.S.O.P.E. et sur la cueillette des données, voir l'annexe A où sont consignés des renseignements relatifs aux objectifs, aux champs d'observation, aux populations visées et à la perspective longitudinale du projet. Le lecteur intéressé peut également consulter la publication de ce groupe de recherche consacrée entièrement à la présentation du projet (voir **BÉLANGER, ROCHER** et coll., *Le projet A.S.O.P.E....*).

2. On trouvera aussi à l'annexe B un résumé de la procédure d'échantillonnage et une description des échantillons ainsi tirés au début du projet A.S.O.P.E.

* Voir l'annexe B pour l'explication détaillée de la constitution des échantillons de l'étude.

gnement (laquelle détermine deux échantillons à l'intérieur de chaque cohorte), les échantillons de cette étude sont en outre stratifiés en fonction de la langue maternelle. Les principaux sous-groupes issus de ces stratifications et qui ont été retenus dans cette étude sont les suivants:

- pour les cohortes I (élèves inscrits en 1re année du secondaire) et III (élèves inscrits en 5e année du secondaire): les francophones du secteur d'enseignement français, de même que les anglophones et les allophones du secteur d'enseignement anglais;
- pour la cohorte IV (étudiants inscrits en 2e année du cégep): les francophones du secteur d'enseignement français et les anglophones du secteur d'enseignement anglais.

Tous les autres sous-groupes faisant partie de ces cohortes ont été exclus parce que le nombre trop faible d'individus les composant ne permet pas de poursuivre une étude longitudinale. En ce qui concerne le niveau secondaire, la plupart des élèves de chaque groupe linguistique (défini en fonction de la langue maternelle) se trouvent néanmoins représentés. En effet, pour l'ensemble de l'enseignement précollégial en 1971-1972, 98,0 % des francophones étaient inscrits à l'école française, alors que 90,4 % des anglophones et 85,0 % des allophones fréquentaient l'école anglaise[3]. Au niveau collégial, les sous-échantillons recoupent encore mieux les populations de francophones et d'anglophones, 97,9 % des francophones y recevant leur enseignement en français et 97,6 % des anglophones en anglais[4].

Soulignons enfin que les élèves de la cohorte II (élèves inscrits en 3e année du secondaire) ont tous été écartés. Comme l'équipe du projet A.S.O.P.E. ne les a contactés qu'une seule fois, aucune information sur leurs cheminements n'est disponible. Il n'est donc pas pertinent d'inclure cette cohorte dans le présent projet.

Restait à s'assurer de la représentativité des échantillons retenus. Cette phase de la recherche a été très longue. Elle était néanmoins nécessaire vu le caractère longitudinal de l'étude. Au terme de cette démarche[5], il ressort qu'après une pondération des données visant à rectifier certaines distorsions même minimes qui étaient apparues à la suite de l'érosion des cohortes dans le temps, les échantillons constitués au départ demeurent représentatifs jusqu'à la fin de l'étude longitudinale.

---

3. ST-GERMAIN, *La situation linguistique*..., p. 22.
4. Statistiques pour l'année scolaire 1976-1977. Voir René LECORRE et Danielle CÔTÉ, *La situation linguistique dans les établissements d'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1983, p. 60.
5. Voir l'annexe B pour une description détaillée de la démarche effectuée en vue de s'assurer de la représentativité des échantillons.

On notera cependant qu'aucun ajustement des échantillons n'a été effectué par rapport à la population scolaire globale. Enfin, les distorsions qui auraient pu découler du fait que des participants n'ont pas répondu à certaines questions qui ont servi à mesurer des variables à l'étude ont été contrôlées. Sur ce point, aucune pondération ne fut nécessaire.

3. Définition des variables

Compte tenu des objectifs de l'étude, les cheminements scolaires représentent la principale variable à expliquer (variable dépendante), et l'appartenance à un groupe linguistique, la principale variable explicative (variable indépendante), avec le SSE d'origine, les résultats scolaires et le sexe. L'analyse comportera également un volet sur les aspirations scolaires. Dans ce cas, les aspirations constitueront une autre variable à expliquer à partir des mêmes variables explicatives. Quelques précisions seront maintenant apportées sur la signification et la mesure de ces variables.

3.1. Les cheminements scolaires

La variable «cheminements scolaires» est un terme générique qui recouvre l'ensemble des dimensions et des étapes du parcours scolaire des étudiants. Ce parcours scolaire est découpé en séquences plus ou moins longues qui représentent autant de variables. Vu la diversité de ces découpages, il serait fastidieux de reconstituer ici toutes ces variables, d'autant plus que les informations relatives à leur contenu ou aux catégories qu'elles comportent seront fournies tout au long des chapitres de l'analyse des données. Il y a lieu cependant de mentionner que les variables de cheminement scolaire ont été définies et mesurées à partir des renseignements contenus dans les divers questionnaires administrés d'année en année tant aux étudiants qu'à ceux qui quittaient le système scolaire. Ces renseignements ont trait, notamment, aux niveaux d'enseignement où se situent les étudiants aux divers moments de l'enquête, au type de programmes d'études, aux changements d'orientation, aux diplômes obtenus, à la date d'interruption des études, etc.

3.2. L'appartenance à un groupe linguistique

Cette variable a été construite à partir de la langue maternelle des étudiants et de la langue d'enseignement de l'institution qu'ils fréquentent. Elle comprend, selon les types d'analyse, de deux à trois catégories: 1) les francophones du secteur d'enseignement français; 2) les anglophones du secteur d'enseignement anglais; 3) les allophones du secteur d'enseignement anglais.

Le secteur d'enseignement fréquenté est connu d'emblée pour tous les étudiants puisqu'il est à la base même de l'échantillonnage construit au début du projet A.S.O.P.E. Quant à la langue maternelle, elle a pu être identifiée par les réponses des étudiants à la question suivante: «Quelle est votre langue maternelle (c'est-à-dire la première langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore)?». Tous les étudiants ayant indiqué une réponse autre que le français et l'anglais sont considérés comme des allophones.

Tout au long du rapport — et surtout dans les tableaux — l'identification des individus selon leur appartenance linguistique sera souvent abrégée au moyen de la simple identification de leur langue maternelle (francophones, anglophones, allophones). Dans ces cas, il faudra toujours comprendre comme sous-entendue leur appartenance, en plus, à un secteur d'enseignement particulier.

3.3. Le statut socio-économique d'origine

Le statut socio-économique (SSE) d'origine est mesuré à partir de l'occupation du père. L'échelle d'occupation utilisée est celle de Bernard R. Blishen telle qu'il l'a révisée à partir des données du recensement de 1971 [6]. Soulignons que cette échelle est pondérée à la fois par le revenu moyen et par la scolarité moyenne de chacune des occupations. Elle a été regroupée en trois catégories:

1) SSE élevé (de 60,00 à 79,99)
2) SSE moyen (de 36,00 à 59,99)
3) SSE faible (de 14,00 à 35,99)

La première catégorie regroupe les cadres, les professionnels, ainsi que les propriétaires et gérants de grandes entreprises; la deuxième catégorie regroupe les employés de commerce et de bureau, les techniciens, etc.; la troisième catégorie regroupe les emplois d'agriculteurs, de manoeuvres, d'ouvriers spécialisés et de certains cols blancs peu qualifiés.

3.4. Les résultats scolaires

La variable «résultats scolaires» a été mesurée à partir des réponses obtenues à la question: «Quelles ont été la plupart de vos notes scolaires cette année?». Celles-ci ont été regroupées en trois catégories ayant un sens en elles-mêmes (critère logique) tout en regroupant un nombre acceptable d'individus dans chaque catégorie (critère statistique). Des notes de 75 % et plus sont considérées comme des résultats forts, des

6. Bernard R. BLISHEN et Hugh A. McROBERTS, «A Revised Socioeconomic Index for Occupations in Canada», *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 13, n° 1, février 1976, pp. 71-79.

notes se situant entre 66 % et 74 % sont considérées comme des résultats moyens, tandis que des notes inférieures à 66 % sont considérées comme des résultats faibles. Comme cette question a été reprise à chaque nouvelle cueillette d'informations s'adressant à des groupes d'étudiants, nous serons en mesure d'étudier l'effet des résultats scolaires au moment précis où celui-ci revêt la plus grande signification (p. ex. la relation entre les résultats scolaires obtenus en 5ᵉ année du secondaire général et les probabilités de passage au cégep l'année suivante).

Il y a lieu de souligner que cette mesure a un caractère subjectif en ce sens qu'elle est basée sur des informations fournies par les étudiants eux-mêmes et non sur des informations objectives qui auraient été tirées de leurs dossiers scolaires. Ces dernières ne sont toutefois pas disponibles dans les banques de données du projet A.S.O.P.E., des contraintes budgétaires n'ayant pas rendu possible la consultation des dossiers proprement dits aux divers moments de la cueillette des données.

Toutefois, puisque c'est l'influence des résultats scolaires sur les cheminements et sur les aspirations scolaires qui sera étudiée et non pas leur distribution en tant que telle, le recours à une telle mesure ne devrait pas porter à conséquence, la position des étudiants les uns par rapport aux autres ayant plus d'importance dans ce cas que leurs notes scolaires exactes.

3.5. Les aspirations scolaires

Dans la présente étude, ce sont les aspirations scolaires réalistes que nous examinerons, c'est-à-dire les projets d'études que les jeunes s'attendent de réaliser. Celles-ci ont été déterminées à partir des réponses à la question: «Jusqu'où *vous attendez-vous* à poursuivre vos études en fait?». Un regroupement des réponses en trois catégories définissant le niveau des aspirations a été effectué, soit: 1) secondaire ou moins (incluant tous ceux qui s'attendent à arrêter avant la fin du cours secondaire soit pour travailler, soit pour aller à une école de métier privée et ceux qui s'attendent à terminer le cours secondaire pour ensuite travailler ou aller à une école professionnelle privée; 2) le cégep (général ou professionnel); 3) l'université.

4. Le plan de l'analyse des données

L'analyse des données comportera un premier volet de description plus générale des cheminements compte tenu de l'appartenance linguistique, alors que deux autres volets porteront sur l'analyse explicative: 1) de certains aspects des cheminements scolaires (deuxième volet); 2) des aspirations scolaires (troisième volet). Ces deux types d'analyse descriptive et

explicative ont donné lieu à un mode de traitement des données particulier. La description générale des cheminements s'est faite à partir de la reconstitution des schémas d'évolution de chacune des trois cohortes étudiées, tandis que l'explication des cheminements et des aspirations a nécessité une série d'analyses multivariées.

4.1. Les schémas d'évolution de cohorte

Les populations scolaires rejointes par le projet A.S.O.P.E. sont considérées comme des cohortes d'étudiants; elles constituent des groupes d'étudiants qui sont rendus au même point du parcours scolaire[7]. Les points, qui définissent les trois cohortes distinctes, sont la 1re et la 5^{e} années du secondaire ainsi que la 2^{e} année du collégial, le moment commun de leur première observation étant l'année scolaire 1971-1972.

Par la suite, et cela jusqu'en 1977, d'autres observations de ces cohortes ont été effectuées. De la sorte, la position des individus composant ces cohortes dans le système scolaire a pu être retracée par intervalles, compte tenu des années d'observation de chaque cohorte et pour autant que ces individus aient continué de participer au projet au fil des ans.

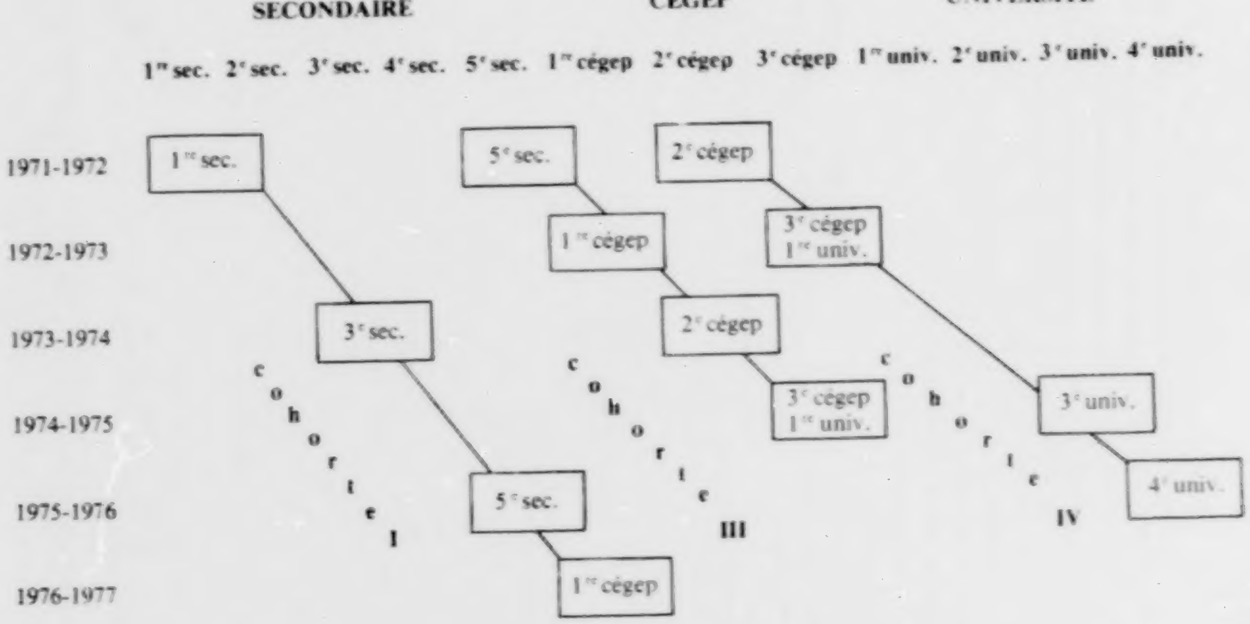
À partir de l'ensemble des informations recueillies aux divers moments de la cueillette des données, il est possible de reconstituer l'évolution de chaque cohorte, et ainsi de retracer le cheminement des individus dans le système scolaire[8]. Globalement, les grandes lignes de l'évolution des cohortes ou des cheminements des étudiants peuvent être représentées selon le schéma III-1. Selon les points du parcours scolaire où les étudiants se situent, divers aspects pertinents des cheminements sont pris en considération: passage à un niveau supérieur, orientation, changements d'orientation, retards scolaires, sortie du système et obtention de diplômes. L'analyse descriptive des cheminements, présentée dans le chapitre IV, fera état de la comparaison de la situation des francophones, des anglophones et des allophones à chacun des points du parcours scolaire qui ont été retenus pour analyse et s'appuiera sur une série de tests de différence de proportions (rapport critique).

Quelques précisions doivent être apportées relativement à la double observation de certains points du parcours scolaire ou niveaux d'enseignement. Si les phénomènes observés à des moments différents (deux cohortes distinctes) pour un même point du parcours scolaire se révé-

7. «*Educational cohorts (persons who completed a certain level of education during the same year or other period of time)*» dans Norval D. Glenn, *Cohort Analysis*, Beverly Hills, Sage Publications, 1977, p. 8.

8. Pour la description détaillée de la méthode relative à la reconstitution des schémas d'évolution de cohorte, voir l'annexe C.

Schéma III-1
Évolution générale des trois cohortes entre 1971-1972 et 1976-1977



laient comparables, nous aurions là un indice que ce sont des tendances générales dans le processus de scolarisation au cours d'une période donnée (les années 70). En revanche, si ces phénomènes devaient différer de façon significative, leur interprétation serait plus délicate.

Comment expliquerait-on le décalage qui pourrait exister entre les cohortes? En quoi consisterait-il? Refléterait-il un changement réel dans les processus de scolarisation?

Le plus souvent, nous risquerons d'être placés devant le problème typique de l'analyse de cohortes, celui de «l'indétermination des effets[9]», c'est-à-dire devant la difficulté de départager ce qu'on peut nommer les effets de cohorte, de période et d'échantillonnage[10], puisque ceux-ci se trouvent combinés.

Ainsi, des écarts entre les deux moments d'observation pourraient résulter d'une évolution normale en éducation qui impliquerait que chaque nouvelle génération d'étudiants soit distincte de la génération précédente. Par exemple, certaines sous-catégories de la population qui, dans une génération donnée, cessaient d'étudier pendant ou à la fin du secondaire, peuvent, dans la génération suivante, poursuivre plus longtemps leurs études. Dans l'analyse des cheminements, cela pourrait se traduire par une augmentation des taux de passage du secondaire au collégial. Des phénomènes de cet ordre pourraient être considérés comme des **effets de cohorte**. En outre, les écarts entre deux temps d'observation pourraient refléter des changements de conjoncture, des transformations structurelles ou bien des «événements» survenant à l'intérieur du système scolaire (réforme scolaire, modification de politiques d'admission, création de nouveaux programmes d'études, etc.) ou plus globalement, au niveau social (plus ou moins grande ouverture du marché de l'emploi, etc.) qui auraient une influence sur les cheminements scolaires des individus. Tout cela correspond à des **effets de période**. Dans la mesure où les cohortes sont constituées à partir de l'échantillonnage de populations, qui comporte toujours une marge d'erreur, il est possible que des différences entre les cohortes apparaissent là où il n'existe pas de différence dans la population. Autrement dit, «on ne peut jamais être absolument certain qu'une différence donnée ou une structure de variations dans des don-

9. Léon BERNIER, *Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970, Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. X, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, et Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 1980, p. 19.

10. La possibilité d'effets d'âge, qui est présente dans l'étude d'opinions, et d'attitudes de cohortes d'individus définies à partir de leur âge, n'apparaît pas ici puisque nous étudions les cheminements dans l'enseignement régulier de jeunes qui appartiennent à la même strate d'âge lorsqu'ils sont rendus à un même point du parcours scolaire.

nées par échantillonnage ne résulte pas de l'erreur d'échantillonnage[11] ». Cet autre effet en est donc un **d'échantillonnage**[12].

Dans cette perspective, l'analyse des points de cheminements qui se recoupent apparaît fort complexe en même temps qu'elle pourrait nous éloigner quelque peu de notre principale préoccupation de comparer les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones. Aussi notre objectif ne sera pas de départager les effets de cohorte, des effets de période et des effets dus à l'échantillonnage, mais de décrire l'évolution de chacune des cohortes et, si cela est possible, de dégager les constantes d'une période d'observation à l'autre du point de vue de la comparaison entre les groupes linguistiques.

4.2. Les analyses multivariées

L'analyse explicative de certains aspects du cheminement définis dans le cadre d'analyse, de même que des aspirations scolaires en 1re et en 5e année du secondaire, se fera au moyen de la présentation d'une série d'analyses multivariées incluant l'appartenance à un groupe linguistique et, tour à tour, le SSE d'origine, les résultats scolaires et le sexe.

Pour chaque point de cheminement étudié ou pour les aspirations scolaires, il eut été préférable de regrouper toutes les variables explicatives afin d'effectuer chaque fois une seule analyse statistique et de pouvoir contrôler en même temps le plus grand nombre possible d'effets. Certaines de ces variables étant trichotomiques et même quadritomiques dans le cas des variables de cheminement, cela aurait supposé qu'il faille procéder au traitement statistique de tableaux de contingence comptant, en ce qui concerne l'analyse explicative des cheminements, jusqu'à 144 cellules (soit 72 pour chaque sous-échantillon, francophone et anglophone) et, en ce qui concerne l'analyse explicative des aspirations scolaires, 162 cellules (soit 54 pour chaque sous-échantillon, francophone, anglophone et allophone). Vu la taille restreinte des sous-échantillons d'anglophones à certains points du parcours scolaire (le nombre des effectifs varie entre 313 et 1 449 dans les tableaux) et de ceux d'allophones (366 en 1re année du secondaire et 305 en 5e année du secondaire général), plusieurs cellules n'auraient pas regroupé assez d'effectifs pour que les tests statistiques soient fiables dans le cadre d'une comparaison entre les sous-échantillons. Il a donc fallu procéder à des analyses limitant le nombre des variables, d'autant plus qu'il nous semblait important de ne pas trop limiter le nombre de catégories des variables de cheminement à expliquer.

11. «(...) *one can never be absolutely certain that a given difference or pattern of variation in sample data did not result from sampling error.*» dans Glenn, *op. cit.*, p. 12.

12. «*Sampling variability*», *ibid.*

De fait, trois analyses multivariées incluant simultanément trois variables seront effectuées pour chaque point à expliquer plutôt qu'une seule analyse. Elles se schématisent comme suit:

1) appartenance linguistique → cheminements
   SSE d'origine — ou aspirations
2) appartenance linguistique → cheminements
   résultats scolaires — ou aspirations
3) appartenance linguistique → cheminements
   sexe — ou aspirations

Une telle façon de procéder impose cependant certaines limites. Par exemple, celle de ne pas accorder de statut particulier aux résultats scolaires, lesquels constituent à proprement parler une variable intermédiaire et non pas une variable indépendante au même titre que les autres. Ainsi, dans les analyses, nous ne pourrons isoler la part de la variation des cheminements ou des aspirations selon le sexe et selon le SSE d'origine qui est en réalité imputable aux différences de réussite scolaire, c'est-à-dire au fait que les filles réussissent mieux que les garçons et que la réussite scolaire tend à augmenter quand on avance dans l'échelle de stratification socio-économique. De plus, il ne sera pas possible de vérifier si les phénomènes observés se reproduisent pour toutes les sous-catégories d'individus. En conséquence, il sera difficile de cerner l'apport spécifique de chacune de ces trois variables dans l'explication des cheminements ou des aspirations, et de déterminer leur importance relative. Également, l'effet spécifique de l'appartenance à un groupe linguistique que nous tenterons d'isoler ne pourra l'être en fait que par rapport à chacune des autres variables prises isolément.

Nous estimons néanmoins que les résultats de ces analyses permettront de jeter un éclairage sur les variations observées dans les cheminements scolaires ou les aspirations des francophones, des anglophones et des allophones du Québec.

En ce qui concerne le traitement des données, nous utiliserons une méthode d'analyse loglinéaire, l'analyse nominale hiérarchique (ANOMHI)[13]. Globalement, la démarche de vérification statistique que nous avons suivie pour chacune des analyses multivariées se ramène à trois phases: la vérification de modèles, le calcul de l'apport de chaque

13. S'inspirant des travaux de L.A. GOODMAN, François BÉLAND a conçu un programme en APL pour l'utilisation de cette technique d'analyse multivariée qui est en quelque sorte l'équivalent de l'analyse de la variance. Voir François BÉLAND, *ANOMHI: un programme en APL pour l'analyse loglinéaire des tableaux de contingence*, *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VIII, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, et Montréal, Université de Montréal, département de sociologie, 1980.

association incluse dans le modèle retenu et l'étude du sens des relations entre les variables.

Comme les analyses ne comportent chaque fois que trois variables et comme nous n'avons pas formulé d'hypothèses précises pour les questions auxquelles nous voulons répondre par ces analyses, la phase de vérification de modèles a consisté en une exploration systématique de chaque tableau de contingence qui nous a amenés à construire et à vérifier divers modèles susceptibles de rendre compte de l'ensemble des relations entre les variables (ou éventuellement de l'absence de relation). De la sorte, nous avons pu retenir le modèle le plus satisfaisant selon un critère statistique (le G^2), tout en nous assurant (deuxième phase) de l'apport significatif de chacune des associations de variables contenues dans ce modèle. Puis, pour connaître le sens comme tel de ces relations, nous avons utilisé la procédure de normalisation des estimations, laquelle permet de présenter sous forme de tableaux de proportions normalisées les chances relatives pour un individu de se retrouver dans telle ou telle catégorie de la variable à expliquer[14].

14. Cette démarche est présentée plus en détail et illustrée à l'aide d'un exemple dans l'annexe D.

CHAPITRE IV

Description des cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones

Comment les jeunes cheminent-ils dans le système scolaire québécois du secondaire à l'université? L'itinéraire scolaire peut varier grandement d'un étudiant à un autre. Outre le fait qu'ils puissent être inscrits dans des secteurs d'enseignement différents (français et anglais), ils peuvent, dès le niveau secondaire, prendre des orientations spécifiques qui entraînent une scolarisation différenciée, plus ou moins longue selon le cas. Ces cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones[1] sont-ils différents? La répartition des étudiants de l'un et l'autre groupes linguistiques dans les programmes d'études général et professionnel est-elle comparable aux niveaux secondaire et collégial? Les taux d'accès au cégep et à l'université sont-ils les mêmes pour chaque groupe? Le phénomène des abandons scolaires est-il plus prononcé dans un groupe que dans l'autre? Quels sont les points de bifurcation du système scolaire les plus cruciaux dans les cheminements scolaires des étudiants? Sont-ils les mêmes pour les trois groupes linguistiques?

Telles sont les principales questions auxquelles l'analyse descriptive des cheminements scolaires apportera une réponse dans le présent chapitre. Pour ce faire, nous avons distingué trois sections correspondant à l'analyse de chacune des trois cohortes:

1) les cheminements depuis la 1^re^ année du secondaire jusqu'à l'entrée au cégep;
2) les cheminements depuis la 5^e^ année du secondaire jusqu'à l'entrée à l'université;
3) les cheminements depuis la 2^e^ année du collégial jusqu'au 2^e^ cycle d'études universitaires.

Cette description visera la présentation des divers taux de transition[2] à partir des divers points du parcours scolaire considérés[3], pour chaque groupe linguistique[4]. Certaines transitions sont étudiées à deux reprises. Le lecteur se rappellera que ces taux concernent deux cohortes différentes qui n'ont pas été observées au même moment; ils ne s'appliquent donc

---

1. Plus précisément, les trois groupes comparés dans cette étude sont les francophones du secteur d'enseignement français, ainsi que les anglophones et les allophones du secteur d'enseignement anglais.
2. La méthode de calcul de ces taux de transition est décrite dans l'annexe C.
3. Les transitions sont calculées soit d'année en année, soit pour un intervalle de deux années selon la fréquence des diverses cueillettes de données pour chaque cohorte.
4. Le degré de signification des différences observées d'un groupe linguistique à l'autre est évalué par des tests de différence de proportions (rapport critique). Les résultats de ces tests sont présentés dans l'annexe E.

pas aux mêmes populations. Il importe de noter aussi que si les cheminements scolaires sont décrits depuis la 1re année du secondaire jusqu'à la 4^{e} année d'études universitaires, les données utilisées ne portent pas sur une cohorte unique mais sur trois cohortes distinctes où sont examinées des sections différentes de ce cheminement. Elles n'ont un caractère longitudinal que par rapport à chacune des cohortes prises séparément.

1. Les cheminements depuis la 1re année du secondaire jusqu'à l'entrée au cégep

La première section du cursus scolaire à laquelle nous nous intéressons s'étend depuis la 1re année du secondaire jusqu'à la 1re année du collégial. En reconstituant l'évolution de la cohorte 1 (élèves inscrits en 1re année du secondaire en 1971-1972 et qui ont été suivis jusqu'à leur entrée au cégep en 1976-1977), nous pouvons mettre en lumière les similitudes et les différences entre francophones, anglophones et allophones à trois moments distincts de cette section du parcours scolaire, soit en 3^{e} et en 5^{e} année du secondaire, de même que lors du passage au cégep[5].

Les principales interrogations relatives à ce niveau d'observation sont les suivantes:

— La proportion des élèves qui abandonnent leurs études pendant le secondaire est-elle la même dans les trois groupes linguistiques? Le moment où les élèves du secondaire abandonnent leurs études est-il le même dans chacun des groupes?

— La proportion des élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires varie-t-elle selon les groupes linguistiques? Quelle est la proportion des diplômés du général et des diplômés du professionnel dans chacun des groupes linguistiques?

— Les taux d'accès au cégep sont-ils les mêmes chez les francophones, les anglophones et les allophones? Les étudiants des trois groupes linguistiques y privilégient-ils le même type de formation (générale ou professionnelle)?

Certaines hypothèses peuvent être avancées relativement à ces interrogations. Ainsi, les abandons avant la fin des études secondaires devraient être plus élevés chez les francophones que chez les anglophones

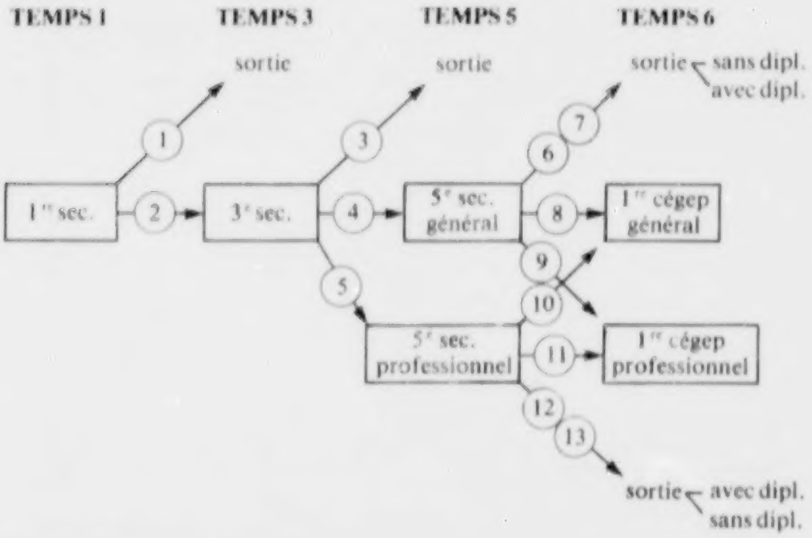
5. Rappelons qu'il n'y a pas eu de cueillette de données au moment où ces élèves étaient en 2^{e} et en 4^{e} année du secondaire (voir le plan de cueillette, annexe A). Il faudra en tenir compte dans la comparaison des taux de transition aux divers temps d'observation. Lorsqu'il y a un intervalle de deux ans entre les cueillettes, les taux de passage observés sont en fait le produit de deux taux successifs. Voilà pourquoi ils sont nécessairement moindres que les taux qui s'observeraient d'année en année.

et, toutes proportions gardées, les jeunes anglophones devraient obtenir un diplôme de fin d'études secondaires générales beaucoup plus souvent que ce n'est le cas chez les francophones. Nous pouvons aussi formuler l'hypothèse que les taux d'accès au cégep seront plus élevés chez les anglophones que chez les francophones, et que les programmes d'études générales conduisant à l'université y seront davantage privilégiés par les premiers[6]. Il est plus difficile de formuler des hypothèses en ce qui concerne les allophones. Certains pourraient penser que leurs cheminements scolaires s'apparentent davantage à ceux des anglophones dans la mesure où ils fréquentent le même secteur d'enseignement. Mais il serait tout aussi plausible de supposer que les cheminements scolaires des allophones se comparent à ceux des francophones, vu la position respective des groupes dans l'échelle socio-économique. La question reste entière.

La description des cheminements des élèves de la cohorte I portera ainsi sur 13 transitions. L'ensemble de ces points peut être schématisé comme suit:

Schéma IV-1.1

Transitions principales du temps 1 au temps 6, cohorte I



6. Ces hypothèses sont fondées sur les résultats de travaux antérieurs. Pour plus de précision, voir le chapitre II. Voir aussi Louise SYLVAIN, *Les cheminements des jeunes Québécois en milieux scolaires francophone et anglophone. Synthèse de certaines données du projet A.S.O.P.E.*, Québec, Conseil de la langue française, «Notes et documents», n° 14, 1982.

Pour chaque niveau et pour chaque temps, les taux de transition sont présentés dans les tableaux IV-1.1 (francophones), IV-1.2 (anglophones) et IV-1.3 (allophones). À partir de ces taux, il est possible de reconstituer le schéma d'évolution générale[7] des cheminements scolaires des trois sous-groupes de la cohorte I (schémas IV-1.2, IV-1.3 et IV-1.4). C'est à ces schémas que nous nous intéresserons en premier lieu.

Dans l'ensemble, il se dégage de l'étude de ces schémas une certaine similitude entre les cheminements scolaires des anglophones et des allophones, tandis que les cheminements des francophones ont tendance à s'en différencier de façon significative[8]. La quasi-totalité des élèves inscrits en 1[re] année du secondaire poursuivent leurs études jusqu'en 3[e] année du secondaire. Ce phénomène n'est pas étranger au fait que les jeunes de la 1[re] à la 3[e] année du secondaire sont encore d'un âge où ils sont tenus par la loi de fréquenter l'école. La proportion de ceux qui abandonnent tout de même leurs études avant la 3[e] année du secondaire est cependant plus de deux fois plus élevée chez les francophones (7,0 %) que chez les autres groupes (2,9 % et 1,2 %). Les cheminements des francophones entre la 3[e] et la 5[e] année du secondaire se différencient également de ceux des anglophones et des allophones. Dans 20,3 % des cas, les francophones qui étaient en 3[e] année du secondaire abandonnent leurs études au cours des deux années suivantes[9], comparativement à seulement 5,6 % des anglophones et à 4,6 % des allophones. En outre, les taux de persévérance dans les programmes d'études générales sont nettement plus faibles chez les francophones. Une fois de plus, à cet égard, les taux sont comparables chez les anglophones et les allophones.

7. Voir à ce sujet l'annexe C. Dans les schémas d'évolution générale, les cheminements des élèves qui redoublent une année sont intégrés à ceux du groupe régulier; ceux des élèves qui redoublent plus d'une année apparaissent comme des cas marginaux.

8. Toutes les différences dont il est fait état sont apparues significatives d'un point de vue statistique, comme le démontrent les résultats des tests de différence de proportions effectués (voir l'annexe E).

9. Dans 21,8 % des cas, ces abandons ont eu lieu dès la fin de la 3[e] année du secondaire, dans 54,4 % des cas pendant la 4[e] année du secondaire et dans 23,8 % des cas en 5[e] année du secondaire (données non publiées).

Tableau IV-1.1

Taux de transition par niveau et par temps, cohorte I, francophones secteur français

TEMPS 1	TEMPS 3: 3ᵉ secondaire	TEMPS 3: 2ᵉ secondaire[a]	TEMPS 3: 1ʳᵉ secondaire	TEMPS 3: abandon
1ʳᵉ secondaire N: 3 668	0,904	0,039	0,002	0,055

TEMPS 3	TEMPS 5: 5ᵉ secondaire général	TEMPS 5: 5ᵉ secondaire professionnel	TEMPS 5: 4ᵉ secondaire[a]	TEMPS 5: 3ᵉ secondaire	TEMPS 5: abandon
3ᵉ secondaire N: 2 796	0,510	0,233	0,054	0,002	0,192

TEMPS 5	TEMPS 6: 1ʳᵉ cegep général	TEMPS 6: 1ʳᵉ cegep professionnel	TEMPS 6: 5ᵉ secondaire général	TEMPS 6: 5ᵉ secondaire professionnel	TEMPS 6: sortie diplômés	TEMPS 6: sortie non-diplômés
5ᵉ secondaire général N: 1 805	0,422	0,327	0,055	0,013	0,097	0,086
professionnel[a] N: 599	0,020	0,054	0,017	0,177	0,496	0,236

TEMPS 3	TEMPS 5: 4ᵉ secondaire général	TEMPS 5: 4ᵉ secondaire professionnel	TEMPS 5: 3ᵉ secondaire	TEMPS 5: 2ᵉ secondaire	TEMPS 5: abandon
2ᵉ secondaire N: 118	0,246	0,279	0,082	0,000	0,393

TEMPS 5	TEMPS 6: 5ᵉ secondaire général	TEMPS 6: 5ᵉ secondaire professionnel	TEMPS 6: 4ᵉ secondaire général	TEMPS 6: 4ᵉ secondaire professionnel[a]	TEMPS 6: abandon
4ᵉ secondaire N: 136	0,218	0,511	0,016	0,045	0,210

a: Les taux de transition de ces stationnaires apparaissent dans la partie droite du tableau.

Tableau IV-1.2

Taux de transition par niveau et par temps, cohorte I, anglophones secteur anglais

TEMPS 1	TEMPS 3: 3e secondaire	TEMPS 3: 2e secondaire[a]	TEMPS 3: 1re secondaire	TEMPS 3: abandon
1re secondaire N: 837	0,906	0,080	0,004	0,009

TEMPS 3	TEMPS 5: 5e secondaire général	TEMPS 5: 5e secondaire professionnel	TEMPS 5: 4e secondaire	TEMPS 5: 3e secondaire	TEMPS 5: abandon
3e secondaire N: 551	0,734	0,177	0,035	0,000	0,054

TEMPS 5	TEMPS 6: 1re cégep général	TEMPS 6: 1re cégep professionnel	TEMPS 6: 5e secondaire général	TEMPS 6: 5e secondaire professionnel	TEMPS 6: sortie diplômés	TEMPS 6: sortie non-diplômés
5e secondaire général N: 364	0,498	0,110	0,080	0,063	0,168	0,081
professionnel N: 100	0,236	0,047	0,082	0,129	0,377	0,129

TEMPS 3	TEMPS 5: 4e secondaire général	TEMPS 5: 4e secondaire professionnel	TEMPS 5: 3e secondaire	TEMPS 5: 2e secondaire	TEMPS 5: abandon
2e secondaire N: 49	0,555	0,113	0,052	0,026	0,254

TEMPS 5	TEMPS 6: 5e secondaire général	TEMPS 6: 5e secondaire professionnel	TEMPS 6: 4e secondaire général	TEMPS 6: 4e secondaire professionnel	TEMPS 6: abandon
4e secondaire N: (19)[b]	—	—	—	—	—

a: Les taux de transition de ces stationnaires apparaissent dans la partie droite du tableau.

b: Les taux de transition n'ont pas été calculés lorsque le «N» était inférieur à 25.

Tableau IV-1.3

Taux de transition par niveau et par temps, cohorte I, allophones secteur anglais

TEMPS 1	TEMPS 3: 3[e] secondaire	TEMPS 3: 2[e] secondaire	TEMPS 3: 1[re] secondaire	TEMPS 3: abandon
1[re] secondaire N: 394	0,933	0,049	0,007[a]	0,011

TEMPS 3	TEMPS 5: 5[e] secondaire général	TEMPS 5: 5[e] secondaire professionnel	TEMPS 5: 4[e] secondaire	TEMPS 5: 3[e] secondaire	TEMPS 5: abandon
3[e] secondaire N: 367	0,775	0,168	0,004	0,007[a]	0,046

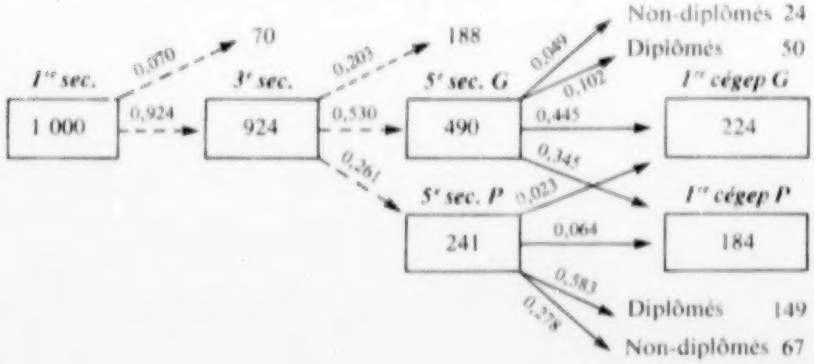
TEMPS 5	TEMPS 6: 1[re] cegep général	TEMPS 6: 1[re] cegep professionnel	TEMPS 6: 5[e] secondaire général	TEMPS 6: 5[e] secondaire professionnel	TEMPS 6: sortie diplômés	TEMPS 6: sortie non diplômés
5[e] secondaire général N: 205	0,595	0,169	0,017	0,008	0,179	0,031
professionnel N: 59	0,343	0,000	0,000	0,000	0,432	0,225

TEMPS 3	TEMPS 5: 4[e] secondaire général	TEMPS 5: 4[e] secondaire professionnel	TEMPS 5: 3[e] secondaire	TEMPS 5: 2[e] secondaire	TEMPS 5: abandon
2[e] secondaire N: (14)[a]	—	—	—	—	—

TEMPS 5	TEMPS 6: 5[e] secondaire général	TEMPS 6: 5[e] secondaire professionnel	TEMPS 6: 4[e] secondaire général	TEMPS 6: 4[e] secondaire professionnel	TEMPS 6: abandon
4[e] secondaire N: (2)[a]	—	—	—	—	—

a: N < 25

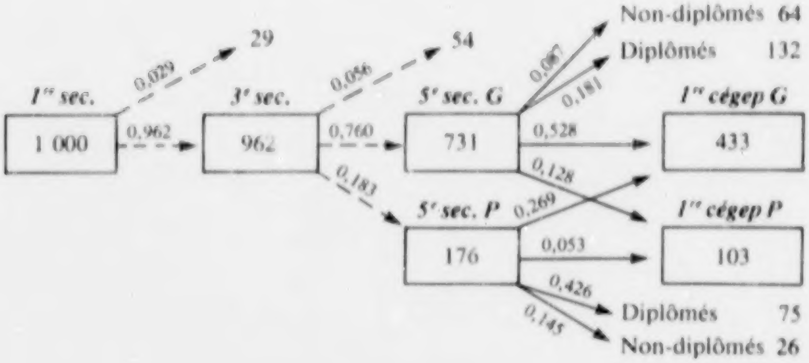
Schéma IV-1.2
Évolution de la cohorte I, francophones secteur français



Cas marginaux: 44

Note: Les lignes pleines signifient qu'un an s'est écoulé entre deux moments de cueillette alors que les lignes pointillées correspondent à un intervalle de deux ans.

Schéma IV-1.3
Évolution de la cohorte I, anglophones secteur anglais

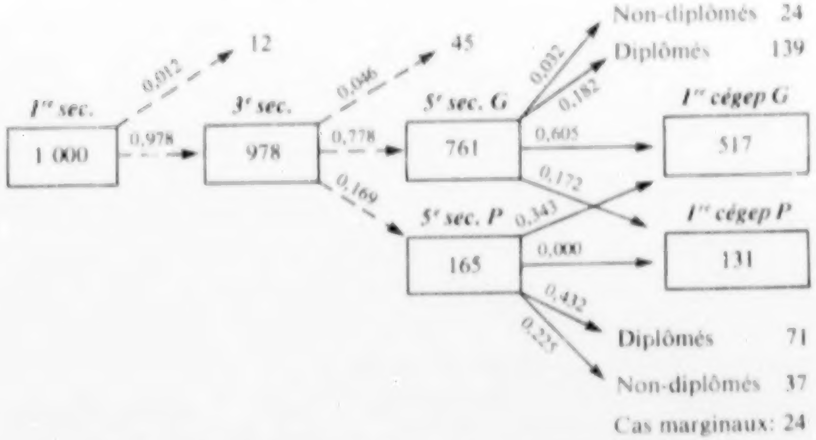


Cas marginaux: 84

Note: Les lignes pleines signifient qu'un an s'est écoulé entre deux moments de cueillette alors que les lignes pointillées correspondent à un intervalle de deux ans.

Schéma IV-1.4

Évolution de la cohorte I, allophones secteur anglais



Note: Les lignes pleines signifient qu'un an s'est écoulé entre deux moments de cueillette alors que les lignes pointillées correspondent à un intervalle de deux ans.

Parmi les élèves inscrits en 3e année du secondaire, 53,0% des francophones poursuivent leurs études jusqu'en 5e année du secondaire général, comparativement à 76,0% des anglophones et à 77,8% des allophones. Il s'agit probablement là de l'écart le plus marqué qui existe entre les groupes linguistiques à cette étape du parcours scolaire.

La situation est plus complexe à la fin du secondaire. Considérons en premier lieu les taux de transition observés à partir de la **5e année du secondaire général**. Le taux de passage au cégep y est plus élevé chez les francophones (79,0%) que chez les anglophones (65,6%). Mais il faut se rappeler que les anglophones ont un taux de persévérance dans les programmes d'études générales de niveau secondaire beaucoup plus élevé que les francophones. Ils ne semblent pas avoir été l'objet, avant la 5e année du secondaire, d'une sélection aussi marquée que les francophones. En contrepartie, les francophones auraient été l'objet d'une sélection plus hâtive (avant la 5e année du secondaire), et ceux qui poursuivent leurs études jusqu'à la 5e année du secondaire seraient alors proportionnellement plus nombreux à s'inscrire au cégep.

Quant aux allophones, ils ont d'une part un taux de passage au cégep équivalent à celui des francophones et, d'autre part, un taux de persévé-

rance dans les programmes d'études générales au secondaire semblable à celui des anglophones. Il devient alors difficile de comprendre le caractère spécifique de leurs cheminements.

Par ailleurs, les francophones optent moins souvent (44,5 %) que les autres (respectivement 52,8 % et 60,5 % chez les anglophones et chez les allophones) pour les études collégiales générales menant à l'université. Ils se retrouvent par contre dans les filières d'enseignement collégial professionnel de deux à trois fois plus souvent que les étudiants du secteur anglais.

Qu'en est-il des taux de transition observés à partir de la **5e année du secondaire professionnel**? L'accès au cégep à partir du secondaire professionnel est beaucoup plus fréquent chez les anglophones (32,2 %) et les allophones (34,3 %) qu'il ne l'est chez les francophones (8,7 %). De plus, les francophones qui entrent au cégep après avoir terminé des études secondaires professionnelles s'orientent surtout vers les programmes de formation professionnelle, tandis que les anglophones et les allophones optent quant à eux beaucoup plus pour les programmes de formation générale.

En ce qui concerne les diplômés, il ressort de l'analyse qu'en règle générale, parmi les élèves qui quittent l'école après la 5e année du secondaire, la proportion de diplômés est comparable dans les trois groupes linguistiques: au total environ sept sortants sur 10 obtiennent une attestation de fin d'études secondaires. Toutefois, le taux de non-diplômés apparaît nettement moins élevé dans les programmes d'études générales que dans les programmes d'études professionnelles. Cela est surtout visible dans le cas des francophones et des allophones. Chez les premiers, seulement 4,9 % des élèves du général n'obtiennent pas de diplôme comparativement à 27,8 % des élèves du professionnel. Chez les seconds, les proportions respectives s'élèvent à 3,2 % et à 22,5 % [10]. Chez les anglophones, l'écart est moindre; le taux de non-diplômés du cours général est évalué à 8,7 % et celui de non-diplômés du cours professionnel, à 14,5 %.

Pour l'ensemble des élèves de la 5e année du secondaire, il est possible également de déterminer un taux global de passage au cégep. Ce taux est le même chez les francophones et les anglophones: environ six élèves sur 10 entrent au cégep. Dans le cas des allophones, ce taux s'accroît de façon sensible à sept élèves sur 10. Quant au taux global de non-diplômés, il est à peu près équivalent à l'intérieur des trois groupes. D'ailleurs ce taux est

10. Pour tirer pareille conclusion, nous supposons ici que les élèves qui accèdent au cégep détiennent tous un certificat d'études secondaires.

relativement faible puisque, parmi les finissants du secondaire environ un élève sur 10 n'obtient pas de diplôme[11].

En ce qui concerne les étudiants qui manifestent un retard scolaire, c'est-à-dire qui prennent plus de temps que prévu pour franchir une étape du parcours scolaire, nous constatons en premier lieu qu'entre la 1re et la 3e année du secondaire, les anglophones accusent un peu plus de retard que les francophones (8,1 % contre 4,1 %)[12]. Entre la 3e et la 5e année du secondaire, ce sont plutôt les francophones qui auraient légèrement plus tendance à redoubler (5,6 % contre 3,5 % des anglophones et 1,1 % des allophones).

Par contre, les retards scolaires deviennent plus fréquents à la fin du secondaire, tout au moins **chez les francophones et chez les anglophones**. Ainsi, à partir du général, 10,8 %[13] des francophones et 14,3 % des anglophones restent en 5e année du secondaire pour une deuxième année consécutive; à partir du professionnel, 19,4 % des francophones et 21,1 % des anglophones accusent un tel retard. Cependant, chez les anglophones, plusieurs de ces retards sont en fait des réorientations vers le général. Mentionnons enfin que les allophones se démarquent des deux autres groupes linguistiques par un taux de stationnaires en 5e année du secondaire nettement plus bas (2,5 % au général et 0,0 % au professionnel).

Comme l'ensemble des données analysées le suggère, c'est après la 3e année du secondaire, donc au moment où les élèves ont le choix de poursuivre des études générales ou encore de s'orienter vers les programmes de formation professionnelle, qu'apparaissent les premières différences importantes entre les groupes linguistiques dans les cheminements scolaires. En outre, il appert que ces écarts se polarisent davantage autour de la langue d'enseignement que de la langue maternelle.

Le schéma général permet d'ailleurs de saisir l'ampleur de la différenciation des cheminements scolaires selon les groupes linguistiques du début du secondaire jusqu'à l'entrée au cégep. Ainsi, sur 1 000 élèves de chaque groupe linguistique, la répartition est la suivante au terme de l'observation de la cohorte:

11. Voir note 10.
12. D'après les tableaux IV-1.1, IV-1.2 et IV-1.3. Les différences mentionnées sont significatives d'un point de vue statistique.
13. On arrive à 10,8 % en additionnant les 5,5 % d'élèves de 5e année du secondaire général au temps 5 qui y sont encore au temps 6 et les 5,3 % qui sont passés au professionnel (voir le tableau IV-1.1). Les autres taux de retards scolaires sont calculés de la même façon et sont tirés des tableaux IV-1.1, IV-1.2 et IV-1.3 selon le cas.

	franco-phones	**anglo-phones**	**allo-phones**
— entrent au cégep général	224	433	517
— entrent au cégep professionnel	184	103	131
— quittent le système scolaire avant d'atteindre le niveau collégial	548	380	328
— cas marginaux	44	84	24
TOTAL	1 000	1 000	1 000

Au terme de ce parcours, les différences sont très accentuées. La proportion des anglophones et des allophones qui accèdent au cégep général est deux fois plus élevée que celle des francophones. Le cumul des divers taux de passage ou d'abandon met également en évidence les faits suivants:

— Au total, 34,9 % des francophones abandonnent leurs études avant l'obtention d'un certificat d'études secondaires alors que seulement 17,3 % des anglophones (deux fois moins) et 11,8 % des allophones (trois fois moins) ne terminent pas le secondaire.

— Chez les francophones, 72 % des jeunes qui obtiennent un certificat d'études secondaires viennent du cours général alors que cette proportion atteint 82 % chez les anglophones et 85 % chez les allophones.

— Au cégep anglophone, l'orientation générale est très nettement privilégiée par rapport à l'orientation professionnelle, le rapport étant de 4 pour 1. Au cégep francophone, le nombre d'étudiants du général dépasse à peine celui des étudiants du professionnel (rapport de 1,2 pour 1).

De tels résultats confirment les hypothèses que nous avons émises relativement à la comparaison des cheminements scolaires des francophones et des anglophones depuis le début du secondaire jusqu'au cégep. Ainsi la proportion des élèves qui obtiennent au moins un certificat d'études secondaires apparaît nettement plus faible pour les francophones que pour les anglophones et les allophones, et il s'agit moins souvent d'un diplôme de formation générale qui débouche sur les études collégiales. En conséquence, les taux d'accès au cégep diminuent d'autant pour les francophones. Comme ces derniers optent moins souvent que les anglophones pour les études collégiales générales, leurs taux d'accès à l'université risquent d'être moins élevés.

Précisons que cette différenciation des processus scolaires entre francophones, anglophones et allophones ne peut être imputée à une progression systématiquement plus lente des uns que des autres dans le système scolaire, pas plus qu'à une efficacité moins grande de l'un ou l'autre secteur à «distribuer» des diplômes: les élèves francophones qui restent dans le système scolaire progressent au moins au même rythme que les élèves anglophones et peut-être un peu plus lentement que les élèves allophones, et ils sont tout aussi aptes à obtenir un diplôme de niveau secondaire s'ils se rendent jusqu'à la fin de ce cours. Le problème chez les francophones en est plutôt un d'abandon prématuré des études et d'orientation scolaire; dès le niveau secondaire, ceux-ci s'orientent davantage que les anglophones et les allophones vers les programmes d'études professionnelles.

La différenciation des cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones s'amorce donc très tôt durant le secondaire pour se poursuivre par la suite. Trois éléments majeurs de ce processus de différenciation sont à mettre en relief. Ce sont les taux d'abandon entre la 3^e^ et la 5^e^ année du secondaire, de même que les taux de persévérance dans la filière d'enseignement général tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial, de sorte que les différences cumulées prennent une ampleur souvent considérable. L'examen des données tirées des autres cohortes permettra d'analyser les cheminements scolaires au-delà du cours secondaire.

2. Les cheminements depuis la 5^e^ année du secondaire jusqu'à l'entrée à l'université

Nous examinerons maintenant la section du cursus scolaire s'étendant depuis la 5^e^ année du secondaire jusqu'au début des études universitaires. L'évolution générale de la cohorte III (élèves inscrits en 5^e^ année du secondaire en 1971-1972 et qui ont été suivis jusqu'en 1975) comprend trois moments d'observation, soit le passage au cégep, la 2^e^ année du cours collégial et le passage à l'université ou la poursuite des études en 3^e^ année du cégep dans le cas des étudiants du professionnel. L'étude de cette cohorte fournit donc l'occasion d'examiner à nouveau les taux de transition observés à partir de la 5^e^ année du secondaire.

En ce qui concerne spécifiquement la cohorte III, l'étude des cheminements scolaires en fonction de la langue maternelle vise à répondre aux interrogations suivantes:

— La proportion de finissants du secondaire qui obtiennent un diplôme d'études secondaires est-elle comparable pour les francophones, pour les anglophones et pour les allophones? Quelle

est la proportion des diplômés du général et du professionnel dans chacun des groupes linguistiques?

— Les taux d'accès au cégep sont-ils du même ordre pour chacun des trois groupes? Quel type de formation (générale ou professionnelle) les étudiants des trois groupes linguistiques y privilégient-ils?
— Les taux de transition à partir de la 5ᵉ année du secondaire, tels qu'ils ont été observés en 1972 (cohorte III), présentent-ils quelques similitudes avec ceux observés en 1976 (cohorte I)?
— À l'intérieur du cours collégial, les taux de persévérance des francophones, des anglophones et des allophones sont-ils identiques?
— L'accessibilité à l'université est-elle aussi élevée chez les francophones que chez les anglophones et les allophones?

Déjà les travaux d'Alain Massot sur les cheminements scolaires dans les secteurs d'enseignement français et anglais nous ont appris notamment que les taux d'accès au cégep à partir de la 5ᵉ année du secondaire sont plus élevés dans le secteur anglais, que le taux de persévérance pendant la durée du cours collégial demeure élevé tant dans les cégeps français que dans les cégeps anglais et que le taux d'entrée à l'université est plus élevé en milieu anglophone qu'en milieu francophone[14]. Quelle est l'ampleur de ces différences lorsque l'on tient plutôt compte de la langue maternelle des étudiants? Dans le secteur d'enseignement anglais, les cheminements des anglophones et des allophones montrent-ils plusieurs points de similitude, comme cela est le cas tout au long du secondaire?

En vue de répondre à cet ensemble d'interrogations, nous procéderons à la description des taux de transitions à chacun des temps d'observation. À partir de la 5ᵉ année du secondaire, point de départ de la cohorte III, les transitions sont calculées d'une part pour le cours général et d'autre part pour le cours professionnel. Quelle que soit l'orientation des élèves à ce moment, quatre situations rendent compte des cheminements à la fin du secondaire: la sortie du système scolaire avec diplôme, l'abandon sans diplôme, ou l'entrée au cégep, soit dans le programme général ou dans le programme professionnel. À la fin de la 1ʳᵉ année du collégial, trois transitions sont analysées et cela, tant pour ceux du programme général que pour ceux du programme professionnel. Ce sont: le passage en 2ᵉ année du cours collégial, avec ou sans changement d'orientation, et la sortie du système scolaire après un an de cégep. Pour les étudiants de 2ᵉ année du collégial, sept transitions sont étudiées, soit quatre à partir du programme général et trois à partir du programme profession-

14. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires...*, pp. 114-122.

nel. Trois transitions communes aux deux programmes d'études sont prises en considération: l'entrée à l'université, le passage en 3[e] année du cégep professionnel et la sortie du système scolaire. Dans le cas du programme général, nous avons de plus distingué les proportions de diplômés et de non-diplômés, le cours collégial général s'étendant normalement sur deux ans.

Au total, pour décrire les cheminements des jeunes de la cohorte III, nous avons retenu 21 transitions. Celles-ci sont illustrées dans le schéma IV-2.1.

Il est possible à partir des taux de transition calculés pour chaque niveau et pour chaque temps (tableaux IV-2.1, IV-2.2 et IV-2.3), de reconstituer le schéma général des cheminements principaux du temps 1 au temps 4 pour les francophones, pour les anglophones et pour les allophones (schémas IV-2.2, IV-2.3 et IV-2.4). Les taux d'étudiants stationnaires à un même niveau n'apparaissent plus dans le schéma général; ceux-ci sont intégrés, selon le cas, dans les taux de passage ou d'abandon à partir de chaque niveau scolaire[15].

15. Voir l'annexe C pour de plus amples renseignements sur la démarche suivie.

Schéma IV-2.1

Transitions principales du temps 1 au temps 4, cohorte III

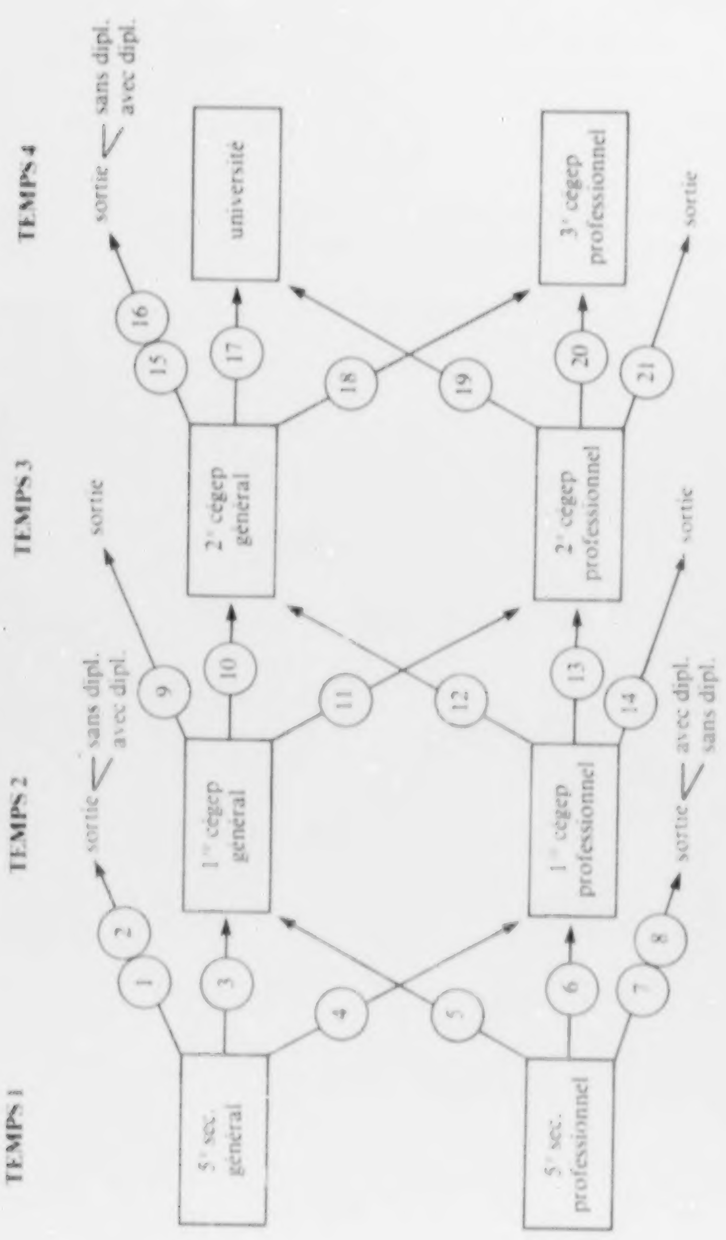


Tableau IV-2.1

Taux de transition par niveau et par temps, cohorte III, francophones secteur français

TEMPS 1	TEMPS 2: 1re cégep général	1re cégep professionnel	5e secondaire[a] général	5e secondaire[a] professionnel	sortie diplômés	sortie non diplômés
5e secondaire général N: 3 566	0,368	0,274	0,067	0,055	0,169	0,068
professionnel N: 2 176	0,029	0,085	0,021	0,072	0,519	0,275

TEMPS 2	TEMPS 3: 2e cégep général	2e cégep professionnel	1re cégep[a] général	1re cégep[a] professionnel	sortie
1re cégep général N: 1 275	0,823	0,052	0,014	0,019	0,091
professionnel N: 1 101	0,047	0,787	0,008	0,047	0,112

TEMPS 3	TEMPS 4: université 1re cégep	université professionnel	2e cégep général	2e cégep professionnel	sortie diplômés	sortie non diplômés
2e cégep général N: 1 055	0,589	0,016	0,136	0,021	0,171	0,067
professionnel N: 840	0,006	0,801	0,012	0,052	0,042	0,086

TEMPS 2	TEMPS 3: 1re cégep général	1re cégep professionnel	5e secondaire	sortie
5e secondaire général N: 248	0,300	0,249	0,050	0,401
professionnel N: 318	0,021	0,084	0,132	0,764

TEMPS 3	TEMPS 4: 2e cégep général	2e cégep professionnel	1re cégep général	1re cégep professionnel	sortie
1re cégep général N: (22)[b]	—	—	—	—	—
professionnel N: 100	—	0,763	—	—	0,237

a: Les taux de transition de ces stationnaires apparaissent dans la partie droite du tableau.

b: Les taux de transition n'ont pas été calculés lorsque le N était inférieur à 25.

Tableau IV-2.2

Taux de transition par niveau et par temps, cohorte III, anglophones secteur anglais

TEMPS 1	TEMPS 2: 1er cégep général	1er cégep professionnel	5e secondaire[a] général	5e secondaire[a] professionnel	sortie diplômé	sortie non diplômé
5e secondaire général N: 1 452	0,572	0,054	0,109	0,029	0,158	[illegible]
professionnel N: 153	0,195	0,038	0,070	0,114	0,364	0,219

TEMPS 2	TEMPS 3: 2e cégep général	2e cégep professionnel	1er cégep général	1er cégep professionnel	sortie
1er cégep général N: 736	0,677	0,218	0,023	0,016	0,067
professionnel N: 63	0,144	0,619	0,018	0,058	0,160

TEMPS 3	TEMPS 4: université 1er cycle	université professionnel	2e cégep général	2e cégep professionnel	sortie diplômé	sortie non diplômé
2e cégep général N: 592	0,754	0,082	0,051	0,014	[illegible]	0,071
professionnel N: 41	0,093	0,643	—	0,067[b]	0,069	0,129

TEMPS 2	TEMPS 3: 1er cégep général	1er cégep professionnel	5e secondaire	sortie
5e secondaire général N: 124	0,323	0,230	0,017	0,429
professionnel N: 38	0,266	0,043	—	0,692

TEMPS 3	TEMPS 4: 2e cégep général	2e cégep professionnel	1er cégep général	1er cégep professionnel	sortie
1er cégep général N: 19[b]	—	—	—		—
professionnel N: 11[b]	—	—	—		—

a: Les taux de transition de ces stationnaires apparaissent dans la partie droite du tableau.

b: N < 25

Tableau IV-2.3

Taux de transition par niveau et par temps, cohorte III, allophones secteur anglais

TEMPS 1	TEMPS 2: 1er cégep général	1er cégep professionnel	5e secondaire[a] général	5e secondaire[a] professionnel	sortie: diplômés	sortie: non diplômés
5e secondaire général N: 222	0,651	0,090	0,052	0,007	0,163	0,035
professionnel N: (14)[b]	—	—	—	—		

TEMPS 2	TEMPS 3: 2e cégep général	2e cégep professionnel	1er cégep[a] général	1er cégep[a] professionnel	sortie
1er cégep général N: 164	0,906	0,015	0,017	0,017	0,042
professionnel N: (18)[b]	—	—	—	—	—

TEMPS 3	TEMPS 4: université 1er cycle	professionnel	2e cégep[a] général	2e cégep[a] professionnel	sortie: diplômés	sortie: non diplômés
2e cégep général N: 106	0,876	0,013	0,077	—		0,030
professionnel N: (13)[b]	—	—	—	—	—	—

TEMPS 2	TEMPS 3: 1re cégep général	1re cégep professionnel	5e secondaire	sortie
5e secondaire général N: (8)[b]	—	—	—	—
professionnel N: (5)[b]	—	—	—	—

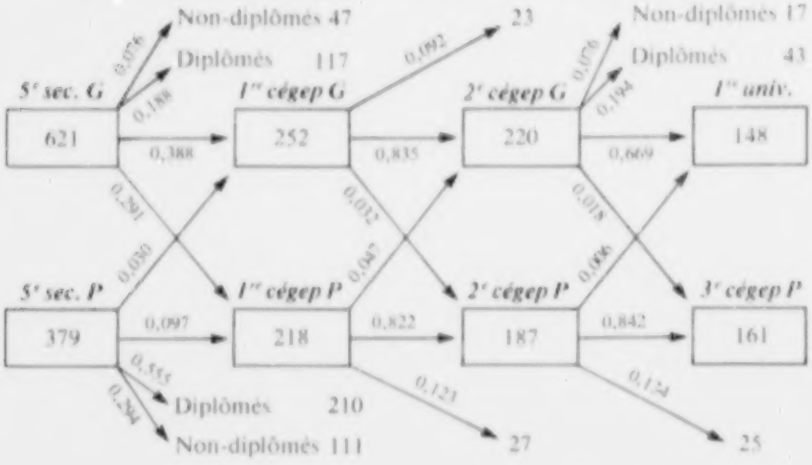
TEMPS 3	TEMPS 4: 2e cégep général	2e cégep professionnel	1re cégep général	1re cégep professionnel	sortie
1re cégep général N: (13)[b]	—	—	—		
professionnel N: (2)[b]	—	—	—	—	—

a: Les taux de transition de ces stationnaires apparaissent dans la partie droite du tableau.

b: N < 25

Schéma IV-2.2

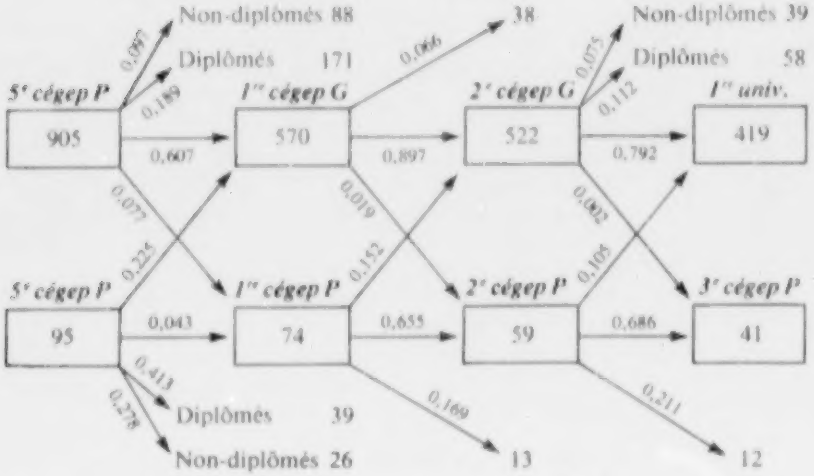
Évolution de la cohorte III, francophones secteur français



Cas marginaux: 71

Schéma IV-2.3

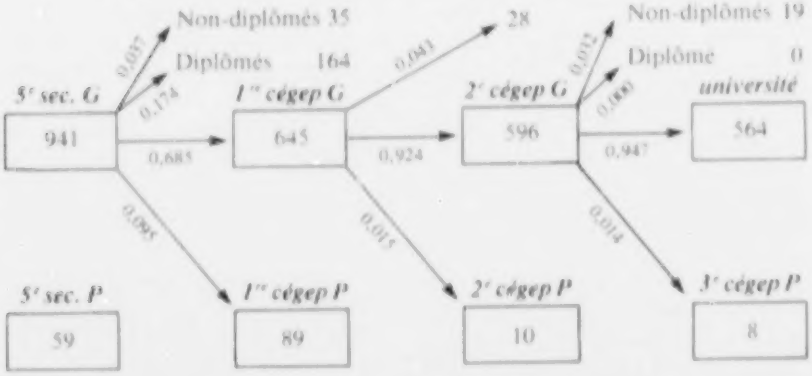
Évolution de la cohorte III, anglophones secteur anglais



Cas marginaux: 56

Schéma IV-2.4

Évolution de la cohorte III, allophones secteur anglais



Cas marginaux: 24

Nos premières observations porteront sur les taux de transition à partir de la **5e année du secondaire général**. Ce qui retient principalement l'attention à ce niveau, c'est l'écart considérable dans les taux de passage au cégep général. En effet, les anglophones et les allophones sont, toutes proportions gardées, nettement plus enclins à accéder au cégep général (respectivement 60,7 % et 68,5 %) après la 5e année du secondaire général que ne le sont les francophones (38,8 %). À l'inverse, la proportion de ces élèves qui accèdent au cégep professionnel est nettement supérieure chez les francophones, où elle atteint 29,1 % comparativement à 7,7 % chez les anglophones et à 9,5 % chez les allophones. En termes d'accessibilité générale au cégep à partir de ce point de bifurcation, francophones et anglophones sont toutefois comparables: dans les deux cas, 68 % des élèves qui terminent leurs études secondaires générales entrent au cégep. Ce taux est cependant plus élevé chez les allophones (78 %)[16]. Sur ce plan, la situation observée en 1972 chez les **anglophones** et chez les **allophones** est tout à fait comparable à celle que nous avions observée à partir des don-

16. Ce taux d'accessibilité générale au cégep est obtenu par l'addition des taux de passage au cégep général et au cégep professionnel à partir de la 5e année du secondaire général (voir les schémas IV-2.2, IV-2.3 et IV-2.4).

nées de la cohorte I (1976). Chez les francophones par contre, le taux global d'accès au cégep après le secondaire général est plus élevé pour la cohorte I (79 %) que pour la cohorte III (68 %). Cette comparaison intercohortes ne permet donc pas de conclure que les taux de passage au cégep après le secondaire général soient plus élevés chez les allophones que chez les francophones et plus élevés chez ces derniers que chez les anglophones, car il n'y a pas constance des résultats entre la cohorte I et la cohorte III dans le cas des francophones. En revanche, dans le cas des anglophones et des allophones, les résultats sont constants: les taux de passage du secondaire général au cégep sont plus élevés chez les allophones que chez les anglophones.

Considérons maintenant les taux de transition **à partir de la 5e année du secondaire professionnel**. Le nombre restreint d'effectifs dans le sous-échantillon des allophones inscrits en 5e année du secondaire professionnel (N: 14) ne permet pas de calculer les taux de transition à partir de ce point. La comparaison ne porte donc que sur les francophones et les anglophones. À l'examen des résultats, il appert que la différence principale entre les deux groupes se situe dans les taux d'accès au cégep (et plus encore au cégep général) et non pas dans l'obtention d'un certificat d'études secondaires. Dans ce dernier cas en effet, la proportion de non-diplômés issus du professionnel est du même ordre chez les francophones (29,4 %) que chez les anglophones (27,8 %). En revanche, l'accès au cégep général à partir du secondaire professionnel apparaît nettement plus fréquent chez les anglophones: près du quart des finissants effectuent un tel choix, comparativement à seulement 3 % des francophones.

Il est à noter que la proportion de non-diplômés est beaucoup plus élevée pour les finissants du cours professionnel que pour ceux du cours général. Chez les francophones, cette proportion est 3,8 fois plus forte au professionnel qu'au général; chez les anglophones, l'écart se réduit quelque peu mais demeure très important puisque la proportion de non-diplômés y est 2,8 fois plus forte au professionnel qu'au général.

La comparaison de ces transitions à partir du secondaire professionnel avec celles observées dans la cohorte I montre plusieurs similitudes. De fait, la seule variation identifiée concerne les anglophones: dans la cohorte III (1972), 27,8 % des finissants du professionnel n'obtenaient pas d'attestation de fin d'études secondaires, tandis que dans la cohorte I (1976), seulement 14,5 % de ceux-ci n'en obtenaient pas. Non seulement le milieu anglophone compte-t-il relativement peu d'élèves dans les programmes d'études secondaires professionnelles, mais en plus il y aurait lieu de se demander si la proportion de diplômés parmi ces élèves n'a pas

tendance à augmenter avec le temps[17], ce qui ne serait pas le cas en milieu francophone.

L'observation la plus importante qui se dégage de la comparaison des divers taux de transition des étudiants inscrits en **1re année du collégial général** tient à la très grande similitude des cheminements scolaires des anglophones et des allophones pour lesquels les taux de persévérance au cégep général sont très élevés (neuf étudiants sur 10 entrent en 2e année du cégep général). Quant aux francophones, ils poursuivent eux aussi leurs études collégiales générales dans une proportion très forte, quoique légèrement inférieure à celle des étudiants du secteur anglais (huit étudiants sur 10). Pour les trois groupes, les transferts du général au professionnel constituent une situation marginale.

En considérant cette fois les taux de transition à partir de la 1re année du collégial professionnel, on constate des écarts plus prononcés entre francophones et anglophones. Alors que les transferts du professionnel vers le général sont plutôt rares chez les francophones (4,7 %), leur fréquence devient plus importante chez les anglophones où elle concerne 15,2 % des étudiants. Malgré cela, le taux global de persévérance dans le système scolaire pour les étudiants issus du professionnel apparaît légèrement plus élevé chez les francophones (86,9 %) que chez les anglophones (80,7 %)[18]. Enfin, c'est dans les programmes d'études générales que le taux d'abandon en cours d'études collégiales est le plus faible aussi bien chez les anglophones (6,6 % contre 16,9 %) que chez les francophones (9,2 % contre 12,3 %).

Après la **2e année du collégial général**, les taux de passage à l'université varient fortement selon l'appartenance à un groupe linguistique. Ce sont les allophones qui surpassent les autres groupes avec un taux exceptionnel de 94,7 %. Ce taux diminue à 79,2 % chez les anglophones et à 66,9 % chez les francophones. Entre les deux extrêmes, l'écart apparaît donc très prononcé, la différence étant de près de 30 %. Ces résultats ont de quoi surprendre. Pour 1 000 élèves de chaque groupe linguistique inscrits en 5e année du secondaire, seulement 220 francophones atteignent la 2e année du collégial général comparativement à 522 anglophones et à 596 allophones. Les francophones, qui déjà au secondaire subissaient plus que les autres les effets de la sélection, pourraient ainsi se retrouver, au seuil des études universitaires, face à une sélection plus forte que les autres groupes linguistiques.

17. Il n'est cependant pas possible de déterminer avec précision s'il s'agit là d'un réel changement plutôt que d'un effet de cohorte ou d'échantillonnage.

18. Ces taux proviennent de l'addition des taux de poursuite des études soit au général, soit au professionnel après la 1re année du cégep professionnel (voir les schémas IV-2.3 et IV-2.4).

Si l'on examine plutôt les données sous l'angle des taux **d'obtention d'un diplôme d'études collégiales générales**, les différences s'estompent. L'avantage des allophones ne se maintient que par rapport aux francophones, encore que celui-ci soit beaucoup moins accentué. En effet, on peut estimer, pour les allophones, à 94,7 % la proportion d'étudiants de la 2^e^ année du collégial général qui obtiennent leur diplôme, alors que pour les anglophones, cette proportion est estimée à 90,4 % et pour les francophones, à 86,3 %[19].

Pour les étudiants du professionnel, la 2^e^ année du collégial ne constitue pas un point du système aussi critique puisqu'il ne s'agit pas d'une année terminale. De fait, la plupart des francophones et des anglophones poursuivent leurs études au-delà de la 2^e^ année du collégial professionnel. Chez les anglophones, une proportion non négligeable d'étudiants (10,5 %) accèdent même à l'université après deux années de cégep professionnel, phénomène à toutes fins utiles absent chez les francophones (0,06 %). Ces derniers préfèrent plutôt terminer leurs études collégiales.

En ce qui concerne les **retards scolaires**, les différences selon les groupes linguistiques ne vont pas toutes dans le même sens. Par exemple, après la 5^e^ année du secondaire professionnel, les anglophones restent plus souvent stationnaires à ce niveau que les francophones (18,4 % contre 9,3 %), soit en restant dans ce programme (11,4 % contre 7,2 %), soit en se dirigeant vers le général (7,0 % contre 2,1 %). Par contre, au cégep général, les francophones reprennent plus souvent la 2^e^ année (13,6 %) comparativement aux anglophones (5,1 %) et aux allophones (7,7 %). On ne peut donc pas conclure à des retards scolaires plus systématiques pour un groupe par rapport aux autres.

Pour la section du cursus scolaire s'étendant de la 5^e^ année du secondaire jusqu'à l'entrée à l'université, maints écarts s'observent donc entre les francophones, les anglophones et les allophones. En cumulant l'ensemble de ces différences, on en arrive à des situations extrêmes comme l'attestent les chiffres qui suivent. Ainsi, sur 1 000 élèves de chaque groupe linguistique inscrits en 5^e^ année du secondaire et suivis pendant quatre ans, la répartition est la suivante au terme de l'observation de la cohorte:

19. Pour dresser ce bilan, nous considérons comme des diplômés du cours collégial général tous ceux qui entrent à l'université à partir de la 2^e^ année du cégep général. Ces derniers viennent donc s'ajouter à ceux qui sont sortis du système scolaire avec un diplôme du général. Ainsi pour les francophones: 66,9 % + 19,4 % = 86,3 % (voir les schémas IV-2.2, IV-2.3 et IV-2.4).

	franco-phones	**anglo-phones**	**allo-phones**[20]
— se rendent jusqu'à l'université	148	419	564 et plus
— se rendent jusqu'en 3e cégep professionnel	161	41	—
— quittent le système scolaire avant d'atteindre ces niveaux	620	484	—
— cas marginaux	71	56	—
— TOTAL	1 000	1 000	

Les taux d'accès à l'université, cumulés à partir de la 5e année du secondaire, apparaissent donc de trois à quatre fois moins élevés chez les francophones que chez les anglophones et les allophones. Par ailleurs, une proportion plus forte de francophones sortiront probablement du système scolaire avec une formation professionnelle de niveau collégial, à en juger par les proportions d'étudiants qui parviennent en 3e année du cégep professionnel, soit 161 francophones sur 1 000, comparativement à 41 anglophones sur 1 000.

Au regard des questions formulées au début de cette section, nous pouvons apporter les réponses suivantes:

— La proportion de finissants du secondaire qui obtiennent un diplôme est à peine moins élevée chez les francophones (79,7 %) que chez les anglophones (85,4 %). Toutefois, chez les francophones les deux tiers des diplômés viennent du cours général, alors que chez les anglophones, plus de neuf diplômés sur 10 viennent du cours général[21].

— Les taux de passage au cégep varient en fonction de la langue maternelle. Les allophones détiennent les meilleurs taux à ce

20. Dans l'échantillon des allophones, les étudiants du professionnel sont en nombre trop restreint pour permettre le calcul des divers taux de transition à partir de ce programme d'études. En conséquence, il n'est pas possible de déterminer avec précision la répartition finale de l'ensemble des individus dans les différents cheminements. On peut néanmoins retenir un résultat certain: sur 1 000 élèves de 5e année du secondaire, il y en a au moins 564 qui se rendent jusqu'à l'université. Ce chiffre pourrait être plus élevé dans la mesure où des étudiants du secteur professionnel se réorientent vers le secteur général pour ensuite accéder à l'université.

21. Ces données ne sont pas disponibles pour les allophones. Cependant, la répartition des élèves de la 5e année du secondaire dans les programmes d'études général et professionnel, de même que le nombre de diplômés du général, laissent supposer que la situation des allophones pourrait s'aligner davantage sur celle des anglophones (et pourrait même la dépasser) que sur celle des francophones.

sujet: sur la base de 1 000 finissants du secondaire, 734 allophones entrent au cégep[22] comparativement à 644 anglophones et à 470 francophones. Par ailleurs, les anglophones et les allophones qui accèdent aux études collégiales privilégient surtout les programmes de formation générale, tandis que les francophones s'orientent vers ces programmes seulement 1,2 fois plus souvent que vers les programmes de formation professionnelle.

— Dans les programmes d'études collégiales générales, les taux de poursuite des études jusqu'au diplôme sont plus élevés chez les allophones (87,5 %) et les anglophones (83,0 %) que chez les francophones (75,4 %). Au contraire, dans les programmes d'études professionnelles, les taux de poursuite des études jusqu'en 3^e^ année sont plus élevés chez les francophones (73,9 %) que chez les anglophones (55,4 %), ce qui s'explique en partie par le retour d'une proportion non négligeable des anglophones dans la filière générale.

— Les francophones accèdent à l'université dans une proportion nettement moins élevée que les autres groupes. De plus, en milieu anglophone le taux d'accès des allophones à l'université dépasse celui des anglophones.

— Les taux de transition à partir de la 5^e^ année du secondaire, tels qu'ils ont été observés en 1972 (cohorte III), présentent certains points de similitude, mais également certaines différences par rapport à ceux observés en 1976 (cohorte I). Nous tenterons d'en dégager les implications dans le commentaire qui suit.

La comparaison des données de 1972 (cohorte III) avec celles de 1976 (cohorte I) relativement aux divers taux de transition à partir de la 5^e^ année du secondaire permet de dégager des tendances plus générales dans la différenciation des cheminements à partir de ce point de bifurcation stratégique du cursus scolaire, et de poser l'hypothèse d'un certain changement dans le temps. En ce qui concerne les tendances plus générales, nous pouvons conclure qu'à la sortie du cours secondaire (lorsque les élèves du général et du professionnel sont regroupés), les allophones ont de meilleures «performances» scolaires que celles des francophones et dans une moindre mesure, que celles des anglophones. En effet, d'une part les allophones obtiennent leur certificat de fin d'études secondaires plus souvent que les autres; d'autre part, ils détiennent les taux d'accès les plus élevés aux études collégiales. Par ailleurs, sur le plan de l'orientation (générale ou professionnelle), ce sont les francophones qui se distinguent

22. Ce taux ne comprend que la proportion d'élèves de la 5^e^ année du secondaire général qui accèdent au cégep.

cette fois des deux autres groupes: ils s'orientent ou sont orientés beaucoup plus dans les programmes de formation professionnelle conduisant directement au marché du travail.

En ce qui concerne l'hypothèse d'un changement dans le temps, les écarts observés entre les groupes en 1976 ont tendance à être moins accentués que ceux observés en 1972. Ce qui pourrait porter à penser qu'un changement ait pu s'opérer dans le temps. Cependant, comme cette comparaison s'applique à deux cohortes d'étudiants différentes, nous ne pouvons départager les variations dues aux effets de période des variations dues aux effets de cohorte ou d'échantillonnage, d'autant plus qu'il ne s'agit pas là d'un objectif central de la présente étude. C'est pourquoi nous pensons qu'il n'y a pas lieu de nous engager dans ce débat. Nous préférons retenir plutôt les tendances générales mises en relief plus haut.

Enfin, un autre commentaire concerne les taux d'accès à l'université. Parmi les finissants du secondaire en 1971-1972, c'est dans le secteur d'enseignement anglais (donc chez les anglophones et les allophones) que ces taux ont été les plus élevés. Les observations faites à ce sujet attirent l'attention sur l'importance que pourraient avoir des facteurs structurels liés à l'organisation scolaire.

Ainsi, la tendance qu'ont les étudiants du milieu anglophone à s'orienter vers des études générales, et cela tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial, aurait pour conséquence directe l'accroissement des possibilités de scolarisation au niveau universitaire. Et il y a plus: le caractère moins irrévocable de l'engagement dans la filière d'enseignement professionnel de niveau secondaire ou collégial du secteur anglais permet, selon les termes d'Alain Massot, «une récupération des effectifs scolarisés dans le réseau professionnel[23]» soit au cégep général, soit à l'université. Le secteur d'enseignement anglais permet ce type de transfert (P → G) alors qu'il décourage les transferts en sens inverse (G → P). À l'opposé, le secteur d'enseignement français ne semble pas avoir autant ce souci de maintenir les effectifs dans la filière générale. Cela est visible tant à l'intérieur du cours secondaire que lors du passage au cégep. Là où un secteur d'enseignement en profite pour récupérer des effectifs, l'autre les réoriente vers des études terminales[24]. Une exception toutefois: pendant le collégial, la fréquence des transferts du général vers le professionnel est très faible, et cela autant en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Sur ce plan, les francophones ne se différencieraient pas des autres groupes.

23. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires...*, p. 112.
24. Voir à ce sujet l'ensemble des commentaires de Massot (*ibid.*, pp. 110-114).

Cela ne signifie pas pour autant que le degré de rétention des étudiants dans le réseau général à partir du cours collégial soit comparable dans les deux secteurs d'enseignement. Dans la structuration du système scolaire québécois, les études collégiales générales constituent un palier transitoire entre le secondaire et l'université. Leur raison d'être n'est rien d'autre que la préparation aux études universitaires. On s'attend donc à ce que les individus qui optent pour ce type de formation se retrouvent par la suite à l'université. Sur ce plan, le secteur anglais semble réussir mieux que le secteur français; 71 % des anglophones et 87 % des allophones qui entrent au cégep général se rendront jusqu'à l'université, comparativement à seulement 55 % des francophones[25].

3. Les cheminements depuis la 2e année du collégial jusqu'au 2e cycle d'études universitaires

La description comme telle des cheminements scolaires se termine par l'examen des diverses transitions entre la fin du cours collégial et les études universitaires de 2e cycle. Une fois de plus nous avons reconstitué l'évolution générale d'une cohorte — dans ce cas-ci la cohorte IV —, ce qui nous permet de suivre un groupe d'étudiants depuis la 2e année du cégep (1971-1972) jusqu'aux études universitaires de 2e cycle (1975-1976). Il importe de noter que seuls les cheminements des francophones et des anglophones seront étudiés ici, les allophones n'étant pas représentés en nombre suffisant dans la cohorte IV.

Sur cette section du cursus scolaire, trois moments de la carrière universitaire des jeunes Québécois peuvent être pris en considération, à savoir l'entrée à l'université, la poursuite des études jusqu'à l'obtention du baccalauréat, ainsi que l'accès aux études de 2e cycle (maîtrise). Parallèlement, nous pouvons également suivre les cheminements des étudiants jusqu'à la fin du cours collégial professionnel[26]. Les transitions observées à partir de la 2e année du collégial seront donc examinées à nouveau. L'étude des données tirées de la cohorte IV vise à répondre aux interrogations suivantes:

25. Sous réserve que ces taux sont calculés, chaque année, pour l'ensemble des étudiants du général, peu importe leur classement l'année précédente. De plus, ces taux ne tiennent pas compte de l'entrée plus tardive à l'université (retour aux études à temps partiel). Il faut noter que parmi les étudiants à temps partiel dans les universités québécoises, les francophones sont plus nombreux que les anglophones, toutes proportions gardées, à accéder pour la première fois à l'université. Voir Pierre ROBERGE, *Les étudiants à temps partiel des universités québécoises*, Québec, Conseil des universités, 1982, p. 19.

26. Vu le nombre restreint de finissants du professionnel qui accèdent à l'université, il est impossible de suivre les cheminements de ceux-ci par la suite.

- Les cheminements des étudiants du collégial professionnel présentent-ils quelque variation en fonction de la langue maternelle?
- Les probabilités d'accès à l'université sont-elles du même ordre chez les francophones que chez les anglophones au terme des études collégiales générales?
- Les taux de poursuite des études au niveau universitaire sont-ils du même ordre chez les francophones que chez les anglophones?

Les observations tirées de la cohorte III ont permis de répondre en partie à ces interrogations. Ainsi, les francophones qui s'inscrivent au cégep professionnel abandonnent moins leurs études et retournent moins dans la filière générale comparativement aux anglophones. Par ailleurs, les taux d'accès aux études universitaires sont apparus plus élevés chez les anglophones.

Pour procéder à la description des cheminements des étudiants de la cohorte IV, une série de transitions ont été identifiées. Trois transitions sont d'abord prises en considération à partir du premier temps d'observation qui est la 2ᵉ année du collégial, tant pour les étudiants du général que pour ceux du professionnel. Ce sont l'entrée à l'université au deuxième temps d'observation, le passage en 3ᵉ année du cégep professionnel et la sortie du système scolaire. Dans le cas des étudiants du général, les proportions respectives de diplômés et de non-diplômés pour ceux qui quittent le système scolaire sont également différenciées.

À partir de l'entrée à l'université, deux transitions sont l'objet d'analyse: la poursuite des études jusqu'en 3ᵉ année d'études universitaires et la sortie du système scolaire entre la 1ʳᵉ et la 3ᵉ année. À partir de la 3ᵉ année d'études universitaires, les transitions suivantes sont prises en considération: l'accès aux études de 2ᵉ cycle, la poursuite des études au niveau du 1ᵉʳ cycle et la sortie du système scolaire, avec ou sans diplôme.

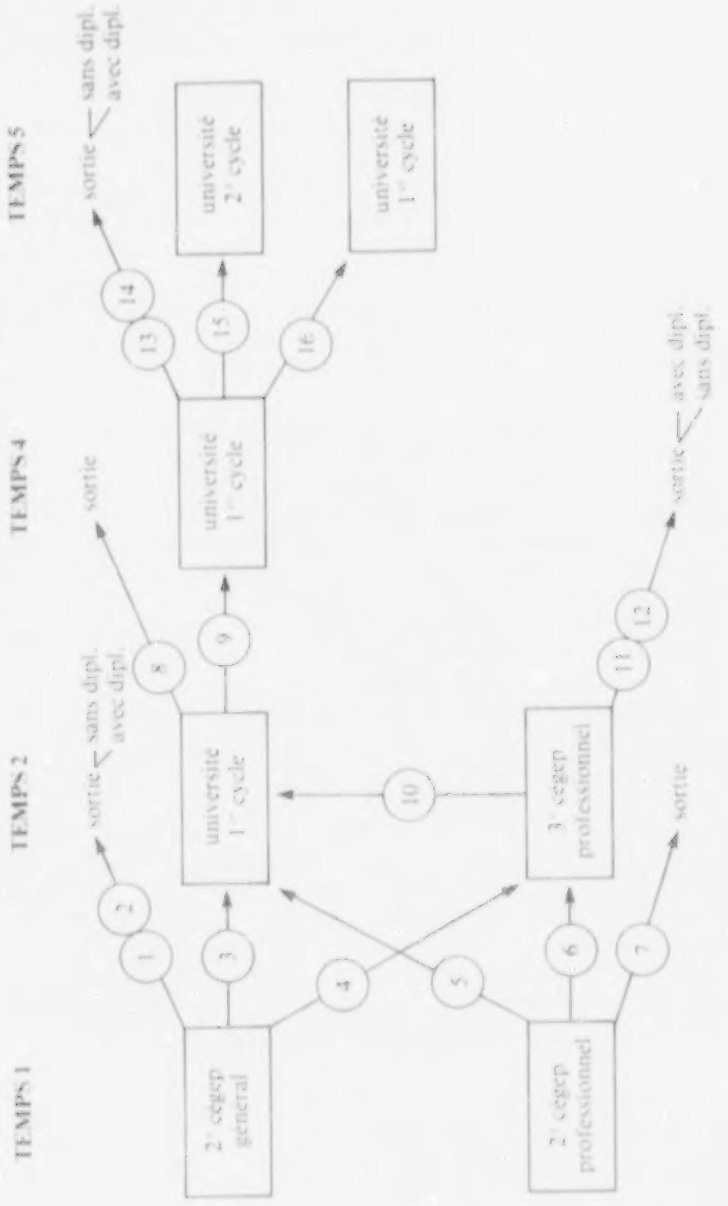
Enfin, les transitions à partir de la 3ᵉ année du cégep professionnel sont également examinées, à savoir les taux de sortie du système scolaire, avec ou sans diplôme (la 3ᵉ année du cégep professionnel étant une année terminale), et l'accès à l'université.

Au total, 16 transitions serviront à décrire les cheminements des jeunes depuis la 2ᵉ année du collégial jusqu'aux études de maîtrise à l'université. Le schéma IV-3.1. reproduit l'ensemble des transitions aux divers temps d'observation.

Une fois effectué le calcul des divers taux de transition à chaque niveau et à chaque temps (tableaux IV-3.1 et IV-3.2), il est possible de déterminer les taux globaux de poursuite ou d'interruption des études à partir de chacun des niveaux scolaires considérés (schémas IV-3.2 et

Schéma IV-3.1

Transitions principales du temps 1 au temps 5, cohorte IV



IV-3.3). Rappelons que ces schémas généraux sont obtenus par suite de l'intégration des «retardataires» au groupe dit «régulier»[27]. De ces schémas d'évolution d'ensemble de la cohorte IV, nous tirerons maintenant la plupart des éléments de description des cheminements depuis la 2ᵉ année du collégial jusqu'aux études de 2ᵉ cycle à l'université. Ensuite nous examinerons brièvement les tableaux de base afin de compléter cette description en donnant un aperçu des taux de répétition d'une même année académique.

Un premier survol des divers taux de transition observés chez les francophones et les anglophones nous place d'entrée de jeu devant une série de faits inattendus qui semblent infirmer nos hypothèses de départ: les francophones sont loin d'être désavantagés par rapport aux anglophones dans cette cohorte.

Tout d'abord, chez les finissants du **collégial général**, le taux d'accès à l'université paraît nettement plus élevé chez les francophones (78,9 %) que chez les anglophones (62,5 %). De plus, la proportion de finissants qui quittent le cégep général avant d'obtenir un diplôme est moindre chez les francophones (5,8 %) que chez les anglophones (20,8 %).

Si l'on considère maintenant les transitions à partir du **programme d'études professionnel**, le même phénomène se reproduit: la persévérance scolaire des francophones surpasse largement celle des anglophones. Après la 2ᵉ année de cégep professionnel, 9,0 % des francophones interrompent leurs études, comparativement à 25,3 % des anglophones. Par contre, une proportion non négligeable de ces derniers (8,5 %) préfèrent s'inscrire à l'université plutôt que de terminer leurs études professionnelles au cégep, situation quasi inexistante chez les francophones (0,05 %).

Par ailleurs, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, les proportions d'étudiants qui restent **stationnaires** en 2ᵉ année du cégep pendant deux ans sont en tous points comparables chez les francophones et chez les anglophones (voir les tableaux IV-3.1 et IV-3.2). En règle générale, ceux qui reprennent la 2ᵉ année du cégep n'effectuent pas de transfert entre le général et le professionnel. Enfin, chez les francophones, les retards ont tendance à être légèrement plus répandus au général (dans 14,1 % des cas) qu'au professionnel (dans 8,4 % des cas).

27. Une présentation détaillée de la démarche suivie pour la mise au point des schémas d'évolution d'ensemble des cohortes est faite à l'annexe C.

Tableau IV-3.1

Taux de transition par niveau et par temps, cohorte IV, francophones secteur français

TEMPS 1	TEMPS 2: université	3e cégep professionnel	2e cégep général[b]	2e cégep professionnel	sortie: diplômés	sortie: non-diplômés
2e cégep général N: 1 053	0,001	0,007	[illegible]	0,006	0,313	0,047
professionnel[a] N: 349	0,003	0,427	0,003	0,057	[illegible]	[illegible]

TEMPS 2	TEMPS 4: université	sortie: diplômés	sortie: non-diplômés
université N: 549	0,903	0,026	0,071
3e cégep professionnel N: 351	0,051	0,843	0,105

TEMPS 4	TEMPS 5: université 2e cycle	université 3e cycle	sortie: diplômés	sortie: non-diplômés
université N: 433	0,206	0,105	0,437	0,252

TEMPS 2	TEMPS 4: université	sortie: diplômés[c]	sortie: non-diplômés
2e cégep général N: 73	0,752	0,186	0,062

a: Les taux de transition de ces stationnaires apparaissent dans la partie droite du tableau.

b: Comme il n'y a pas eu de cueillette de données au temps 3, on ne peut déterminer avec précision les taux de transition de ces stationnaires. Dans la construction du schéma général, nous appliquerons à ces retardataires les taux observés pour le groupe «régulier».

c: Cette proportion n'inclut pas les étudiants ayant obtenu un D.E.C. général (N: 7).

Tableau IV-3.2

Taux de transition par niveau et par temps, cohorte IV, anglophones secteur anglais

TEMPS 1	TEMPS 2: abandon	1re cégep professionnel	2e cégep général[b]	2e cégep professionnel	sortie: diplômé	sortie: non diplômé
2e cégep général N: [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
professionnel N: [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

TEMPS 2	TEMPS 4: abandon	sortie: diplômé	sortie: non diplômé
[illegible] N: [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
1re cégep professionnel N: [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

TEMPS 4	TEMPS 5: [illegible]	[illegible]	sortie: diplômé	sortie: non diplômé
[illegible] N: [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

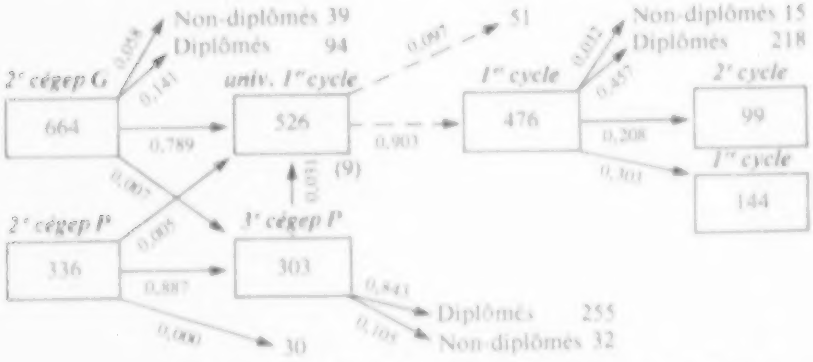
TEMPS 3	TEMPS 4: abandon	sortie: diplômé	sortie: non diplômé
2e cégep général N: [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

a: Les taux de transition de ces stationnaires apparaissent dans la partie droite du tableau.

b: Comme il n'y a pas eu de cueillette de données au temps 3, on ne peut déterminer avec précision les taux de transition de ces stationnaires. Dans la construction du schéma général, nous appliquerons à ces individus-ci les taux observés pour le groupe «régulier».

c: Cette proportion n'inclut pas les étudiants ayant obtenu un D.E.C. général (N: 1).

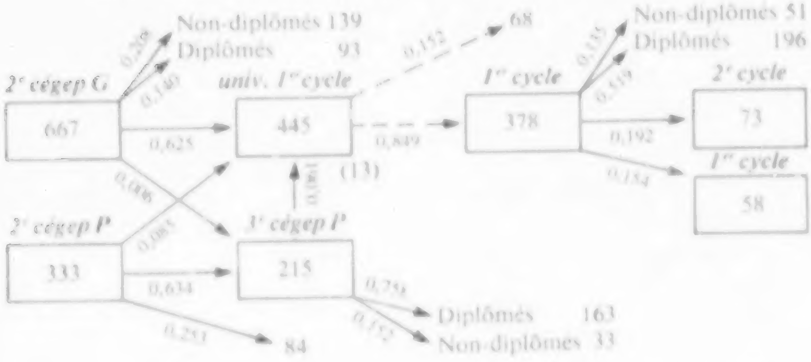
Schéma IV-3.2
Évolution de la cohorte IV, francophones secteur français



Cas marginaux: 14

Note: Les lignes pleines signifient qu'un an s'est écoulé entre deux moments de cueillette alors que les lignes pointillées correspondent à un intervalle de deux ans.

Schéma IV-3.3
Évolution de la cohorte IV, anglophones secteur anglais



Cas marginaux: 29

Note: Les lignes pleines signifient qu'un an s'est écoulé entre deux moments de cueillette alors que les lignes pointillées correspondent à un intervalle de deux ans.

Toutefois, il faut bien voir que les retards scolaires au collégial peuvent avoir un tout autre sens qu'au niveau secondaire. Même si les transferts entre le général et le professionnel sont peu nombreux, des changements de champ de concentration peuvent s'effectuer, ce dont il n'est pas tenu compte dans cette étude. Or, lorsque de tels changements se produisent, par exemple des sciences de la santé aux sciences humaines, l'étudiant prend nécessairement plus de temps pour compléter ses études collégiales; dans de tels cas, il est difficile de parler strictement de retards scolaires, il s'agit plutôt de changements d'orientation. Il peut s'agir aussi du fait que des étudiants décident volontairement de prendre plus de temps pour faire leur cégep.

Il y a lieu de comparer ces résultats avec ceux obtenus avec la cohorte III relativement aux taux de transition à partir de la 2^e^ année du collégial. À deux ans d'intervalle (cohorte IV: 1972 et cohorte III: 1974), on observe: 1) une importante variation des taux de passage du cégep général à l'université; 2) une modification de la répartition des étudiants dans les programmes général et professionnel; 3) une grande concordance dans les taux de persévérance des étudiants du professionnel.

En ce qui concerne les taux de passage à l'université, la comparaison des données de la cohorte III et de la cohorte IV soulève des problèmes d'interprétation. Comment en effet rendre compte adéquatement des observations suivantes:

— Entre 1972 et 1974, le taux d'accès à l'université après les études collégiales générales passe de 78,9% (cohorte IV) à 66,9% (cohorte III) chez les francophones.
— Pendant la même période, l'inverse s'observe chez les anglophones où les mêmes taux passent de 62,5% à 79,2%.
— L'ampleur des variations est telle que la relation s'inverse: en 1972, ce sont les francophones qui détenaient les taux de passage les plus élevés du cégep général à l'université; en 1974, ce sont les anglophones.

Il est vraisemblable que des effets de cohorte et de période puissent expliquer ces variations. Au moment où a été effectuée la première cueillette de données, la création du premier cégep francophone remontait à quatre ans et celle du premier cégep anglophone à seulement deux ans. Le réseau d'enseignement collégial était donc encore en période d'implantation, ce qui suppose pour les clientèles étudiantes une modification dans les processus de scolarisation ayant eu cours jusqu'alors, nécessitant des réajustements et pouvant supposer des mouvements de clientèles importants d'une année à l'autre. Or, ce sont ces premières générations de collégiens qui sont étudiées ici. Cependant, comme nous l'avons déjà indiqué,

il nous est impossible, dans le cas présent, de départager clairement ces types d'effets, qui peuvent de plus être combinés à des effets dus à l'échantillonnage. Toutefois nous tenterons, à partir des résultats que nous avons déjà commentés, de formuler certaines hypothèses d'explication en commençant par celles qui concernent les **anglophones**.

Au départ, les individus composant la cohorte III ont été contactés au terme de la 5^e^ année du secondaire pour être ensuite rejoints pendant trois ans, peu importe leur lieu de résidence. On peut penser que la quasi-totalité des étudiants anglophones québécois passent par les écoles secondaires du Québec. Il en va tout autrement aux niveaux collégial et universitaire où une certaine proportion d'anglophones vont poursuivre leurs études à l'extérieur du Québec. Les statistiques qui suivent donnent un aperçu de l'ampleur de ce phénomène. D'après les données provenant de la cohorte III, une fois rendus au niveau universitaire, 13,3 % des anglophones du secteur anglais étudient à l'extérieur du Québec. Chez les francophones, cette proportion n'est que de 2,2 %. Par contre, d'après les données tirées de la cohorte IV, lesquelles excluent les individus ayant quitté le système scolaire québécois dès la fin du cours secondaire (puisque le point de départ de la cohorte se situe en 2^e^ année du collégial), 3,2 % des anglophones et 3,5 % des francophones vont étudier à l'extérieur du Québec[28] après avoir terminé leurs études dans les cégeps québécois. Ces données indiqueraient que le départ des étudiants anglophones vers l'extérieur se serait produit principalement à la fin du secondaire.

De plus, d'après les résultats de la présente étude, le taux de passage à l'université des anglophones qui terminent leurs études collégiales générales au Québec (cohorte IV) serait nettement plus faible (62,5 %) que le taux équivalent pour l'ensemble des anglophones suivis (79,2 %) peu importe l'endroit où ils poursuivent leurs études postsecondaires (cohorte III). Cela incite à penser que ce sont les meilleurs étudiants qui iraient poursuivre leurs études à l'extérieur du Québec et qui auraient le plus de chance de les poursuivre jusqu'à l'université.

Il faut souligner enfin la possibilité qu'ont les étudiants anglophones de passer directement du secondaire à l'université dans certains cas[29]. Cette possibilité touche nécessairement les individus qui réussissent le mieux au secondaire. Il y aurait donc une raison de plus de penser que plusieurs des meilleurs étudiants anglophones sont exclus de la cohorte IV.

28. Données non publiées.
29. Un tel cheminement était possible dans les année 70 en Ontario et l'est d'ailleurs encore. Les universités anglophones québécoises ont dû refuser d'admettre les étudiants en provenance du secondaire au cours des années 70, mais cette mesure aurait pris quelque temps avant d'être appliquée intégralement.

Ainsi les résultats relatifs aux étudiants anglophones de la cohorte III seraient plus représentatifs de l'ensemble des effectifs scolaires du secteur d'enseignement anglophone dans la mesure où les données relatives aux étudiants de cette cohorte ont été recueillies à un moment antérieur à celui où divers effets de sélection se font sentir.

En bref, l'hypothèse d'une sélection des étudiants anglophones qui résulterait de l'attrait exercé par les institutions d'enseignement postsecondaire situées à l'extérieur du Québec nous apparaît, à ce stade de l'analyse, une hypothèse très vraisemblable pour interpréter en grande partie les écarts importants dans les taux de passage du cégep général à l'université tels qu'ils ont été observés pour les cohortes III et IV.

En ce qui concerne les **francophones**, il ressort de l'étude que les taux de passage du cégep général à l'université sont apparus plus élevés en 1972 (cohorte IV) qu'en 1974 (cohorte III). La différence entre les deux cohortes est d'ailleurs importante puisque les taux passent de 78,9 % à 66,9 %. Des changements dans la clientèle des cégeps (effets de cohorte)[30] combinés à la plus ou moins grande stabilité des politiques d'admission et de sélection dans les universités (effets de période) seraient-ils susceptibles d'expliquer ces écarts? Pour ne donner qu'un exemple, l'augmentation des effectifs au cégep général, si elle ne s'accompagne pas de politiques d'admission et de sélection plus libérales à l'université, ne risque-t-elle pas d'entraîner une baisse des taux observés au cours des années précédentes[31]?

Il faut considérer par ailleurs que tout échantillonnage comporte une certaine marge d'erreur. Lorsque deux cohortes sont comparées, il peut y avoir cumul de l'erreur d'échantillonnage propre à chacune. Vraisemblablement, c'est l'action combinée de cet ensemble d'effets et non pas un élément isolé qui expliquerait la diminution de 12 % dans les taux de passage à l'université dans un intervalle de deux années. Comme l'interprétation de ce type de résultats déborde le cadre de cette étude, leur examen ne sera pas poussé plus loin.

À ce stade de l'analyse, il y a donc lieu de remettre en question une des conclusions présentées précédemment. Après comparaison des données tirées des cohortes III et IV, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que les étudiants qui parviennent au terme du cours collégial général accèdent moins à l'université en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Néanmoins, la différenciation des cheminements déjà observée

30. Ces changements peuvent également être associés à des effets de période liés à l'implantation du réseau d'enseignement collégial.

31. Une baisse des taux de passage à un niveau donné n'entraîne pas une baisse des effectifs à ce même niveau.

avant ce point du parcours scolaire, principalement en fonction de l'orientation, se répercute probablement sur les taux d'accès à l'université. En ce sens, les anglophones demeurant plus nombreux dans la filière d'enseignement général, leurs possibilités de se rendre jusqu'aux études universitaires ne pourraient-elles pas être plus fortes?

La comparaison des données de deux cohortes différentes soulève un **deuxième problème d'interprétation**: peut-on raisonnablement supposer que la répartition des étudiants de 2ᵉ cégep dans les programmes de formation générale ou professionnelle ait pu subir une modification sensible entre 1971-1972 et 1973-1974? À ce sujet, nos données font état d'une variation non négligeable de cette répartition. Dans la cohorte IV (1971-1972), 66 % des étudiants sont inscrits au général, quelle que soit leur langue maternelle, tandis que dans la cohorte III (1973-1974), cette proportion est de 54 % chez les francophones et de 77 % chez les anglophones. Les sources d'informations sur les clientèles collégiales n'étant exhaustives qu'à partir de 1976[32], il n'est donc pas possible de vérifier si les variations observées sont à l'image des changements qui ont pu survenir pendant cette période. Une tendance se dégage cependant de cette double observation: quel que soit le groupe linguistique, il y a plus d'étudiants inscrits en formation générale qu'en formation professionnelle.

Un troisième et dernier **point de comparaison** des données des cohortes III et IV porte sur les taux de transition à partir du cégep professionnel. Cette fois, les observations faites en 1972 et en 1974 montrent une grande concordance. Cela porte à penser que les processus concernant la clientèle du cours professionnel seraient plus stables que ceux concernant la clientèle du cours général. Premièrement, les taux de passage de la 2ᵉ à la 3ᵉ année du cégep professionnel fluctuent peu entre les deux périodes d'observation. Chez les francophones, les taux atteignent, respectivement pour 1972 et pour 1974, 88,7 % et 84,2 %; chez les anglophones, les taux correspondants sont de 63,4 % et 68,6 %. Deuxièmement, comme l'indiquent ces pourcentages, le taux de «survie» au cégep professionnel apparaît toujours nettement plus élevé chez les francophones.

En ce qui concerne les transitions observées **à partir de la 3ᵉ année du cégep professionnel**, aucune différence significative[33] n'existe entre les francophones et les anglophones. Les taux de passage à l'université, ainsi que ceux de sortie du système scolaire avec ou sans diplôme, se révèlent donc comparables d'un groupe linguistique à l'autre.

32. Voir l'annexe B, section 3.1.1.2.

33. D'après les résultats des tests de différence de proportions des transitions nᵒˢ 10, 11 et 12 (tableau E-3, en annexe).

Nous examinerons maintenant les **cheminements des étudiants au niveau universitaire** ou, plus précisément, à partir de la première et de la troisième année d'études universitaires.

Il ressort en premier lieu que la plupart des étudiants inscrits à l'université poursuivent leurs études au moins jusqu'en troisième année d'université. Sur ce point, francophones et anglophones se rejoignent: 90,3 % des premiers et 84,9 %[34] des seconds (la différence n'est pas significative d'un point de vue statistique) se rendent au moins jusqu'en troisième année[35].

L'analyse des transitions des étudiants à partir de la troisième année d'études universitaires indique que la majorité des anglophones (65,4 %)[36] sortent de l'université après trois années d'études supérieures comparativement à moins de la moitié des francophones (48,9 %). De ce nombre, huit anglophones sur 10 et plus de neuf francophones sur 10 ont obtenu un diplôme de 1[er] cycle ou baccalauréat. De fait, six trimestres après celui de leur première inscription, 27,4 % des francophones sont toujours dans les programmes de premier cycle. Chez les anglophones, pareille situation se produit beaucoup moins fréquemment, soit seulement pour 13,0 % des étudiants.

Comment interpréter ces résultats? D'une part, la proportion de ceux qui s'inscrivent à temps partiel ou qui ont pu interrompre leurs études pendant un ou plusieurs trimestres entre les deux cueillettes de données, ou encore qui décident de répartir leur scolarité sur un ou deux semestres de plus, n'y est pas spécifiée[37]. D'autre part, il est normal que les étudiants inscrits dans des programmes de 1[er] cycle d'une durée de quatre

---

34. En réalité, il s'agit plutôt des étudiants qui ont déjà complété une session à l'université puisque la cueillette de données s'est déroulée pendant la session d'hiver. Il n'est donc pas tenu compte ici des étudiants qui quittent l'université en 1[re] année entre le mois de septembre et le mois de février.
35. Ceux qui quittent l'université dans cette section du cursus scolaire le font principalement au cours de la deuxième session d'études.

Départs de l'université pendant le	**francophones**	**anglophones**
2[e] semestre	68,7 %	54,7 %
3[e] semestre	6,3 %	9,5 %
4[e] semestre	16,7 %	28,4 %
5[e] semestre	4,3 %	1,9 %
6[e] semestre	2,8 %	3,8 %
	N: 466	*N*: 53

36. Ce pourcentage est obtenu par l'addition des proportions de diplômés et de non-diplômés.
37. Il ne semble toutefois pas que ces différences soient attribuables à des changements de programmes d'études, lesquels supposeraient une prolongation du temps d'études. En effet, ces changements ne sont pas plus fréquents chez les francophones que chez les anglophones, et cela tant en 1[re] année (respectivement 3,7 % et 3,1 %) qu'entre la 1[re] et la 3[e] année (respectivement 8,8 % et 15,9 %). Données non publiées.

ans (médecine, chirurgie dentaire, pharmacie, architecture, programmes de génie, etc.) se trouvent encore à l'université. Or les francophones sont davantage inscrits dans ces disciplines que les anglophones[38]. Dans cette perspective, il ne sera pas étonnant qu'un plus fort pourcentage de francophones que d'anglophones se retrouvent encore au 1er cycle après trois années d'études universitaires.

Nous pouvons donc affirmer que la formation universitaire des francophones se prolonge davantage dans le temps que celle des anglophones. Cela pourrait s'expliquer d'une part par la durée des études menant au diplôme visé et, d'autre part, par la prolongation du temps d'études pour obtenir un diplôme équivalent.

Enfin, la proportion d'étudiants qui accèdent aux études de 2e cycle tout de suite après avoir terminé celles de 1er cycle est comparable chez les francophones (20,8 %) et chez les anglophones (19,2 %).

L'examen des cheminements scolaires des francophones et des anglophones depuis la 2e année du collégial jusqu'au 2e cycle d'études universitaires a permis une fois de plus de constater certaines variations non négligeables en fonction de la langue maternelle. En appliquant les taux de transition successifs à des groupes de 1 000 étudiants de 2e cégep suivis pendant cinq ans, il est possible d'établir la comparaison suivante:

	francophones	**anglophones**
— s'engagent dans des études de 2e cycle à l'université	99	73
— poursuivent leurs études au niveau du 1er cycle	144	58
— ont quitté le système scolaire avec un diplôme universitaire	218	196
— ont quitté le système scolaire avec un diplôme d'études collégiales	415	375
— ont quitté le système scolaire avec un certificat d'études secondaires	101	256
— cas marginaux	23	42
TOTAL	1 000	1 000

38. Pierre ROBERGE, «Les nouveaux: rapport d'une étude sur les nouveaux étudiants universitaires», étude commandée par la Commission d'étude sur les universités (document photocopié).

En fin de compte, les taux cumulés d'accès aux études universitaires de 2e cycle, calculés à partir de la fin du cours collégial québécois, sont comparables pour les deux groupes. Globalement, un cégépien sur 10 atteint ce niveau dans les quatre années qui suivent son inscription en 2e année du cégep. De même, la proportion de ces étudiants qui après trois années d'études universitaires entrent sur le marché du travail avec un diplôme universitaire en main est comparable, soit 218 francophones sur 1 000 et 196 anglophones sur 1 000.

Mais cela ne signifie pas pour autant que les cheminements dans leur ensemble soient équivalents. Au contraire, ces données révèlent qu'au total, une proportion plus forte de francophones que d'anglophones de cette cohorte pourraient détenir un diplôme d'études universitaires au terme de leur scolarité. En effet, lors de la dernière cueillette de données pour la cohorte IV, la proportion d'anglophones ayant quitté le système scolaire avant l'obtention d'un tel diplôme était déjà plus élevée que chez les francophones (631 sur 1 000 comparativement à 516 sur 1 000). Si au moment où se termine l'observation de cette cohorte, le pourcentage de détenteurs d'un diplôme de 1er cycle est similaire, cela s'expliquerait principalement par le fait que les francophones s'inscriraient dans des programmes d'études universitaires dont la durée dépasse celle des programmes auxquels s'inscrivent les anglophones (quatre ans au lieu de trois ans)[39] ou encore progresseraient moins vite, et qu'en conséquence ils n'auraient pas eu le temps de compléter ce cycle d'études pendant la période où s'est déroulée l'enquête.

Une **autre différence importante** est à mentionner: la proportion d'anglophones inscrits en 2e année du cégep qui quitteront le système scolaire sans diplôme d'études collégiales apparaît 2,4 fois supérieure à celle observée chez les francophones. En effet, le quart des étudiants anglophones de 2e année du cégep ne terminent pas leurs études collégiales, alors que chez les étudiants francophones, la proportion correspondante n'est que de 1 sur 10.

En ce qui concerne les principales questions auxquelles nous voulions répondre par l'examen des cheminements des jeunes de la cohorte IV, nous sommes maintenant en mesure de faire les affirmations suivantes:

- Au terme des études collégiales générales, les taux d'accès à l'université sont 1,3 fois plus élevés chez les francophones que chez les anglophones. Par contre, à partir de la 2e année du cégep professionnel, ces taux sont plus élevés chez les anglophones.
- Au niveau collégial, les taux de persévérance des étudiants du professionnel sont plus élevés chez les francophones où 79 % des

39. Nous pensons ici à des programmes d'études tels que le droit ou la médecine.

étudiants de 2^e^ cégep professionnel terminent avec succès le collégial l'année suivante, comparativement à 53 %[40] des étudiants anglophones, auxquels il faut ajouter les 9 % d'étudiants qui sont entrés à l'université après la 2^e^ année du cégep professionnel.

— Au niveau universitaire, les francophones obtiendraient un diplôme de 1^er^ cycle aussi souvent, sinon plus, que les anglophones qui ont fait leurs études collégiales au Québec.

Les hypothèses formulées relativement aux différences de cheminements scolaires des francophones et des anglophones de la cohorte IV, et les résultats déjà connus de l'analyse d'un même point de bifurcation (passage de la 2^e^ année du cégep à l'université ou en 3^e^ année du cégep) au niveau de la cohorte III appellent certains commentaires.

Le premier commentaire porte plus spécifiquement sur la filière de l'enseignement collégial professionnel. Vu la similitude des transitions observées dans les cohortes III et IV relativement au passage de la 2^e^ à la 3^e^ année du cégep professionnel, il est possible de retracer les cheminements des étudiants du début à la fin du cours collégial professionnel en combinant les taux provenant des deux cohortes. Les résultats de cette démarche ont de quoi étonner: parmi les étudiants qui accèdent au cégep professionnel, seulement 60 % à 64 %[41] des francophones et moins de 40 % des anglophones obtiendraient un diplôme d'études collégiales professionnelles[42]. Cependant, il est important de mentionner que 25 % des anglophones réintègrent la filière générale ou encore entrent à l'université, ce qui ne s'observe que dans moins de 10 % des cas chez les francophones (voir le schéma IV-3.4).

Or, dans l'esprit du rapport Parent, l'instauration d'un réseau d'enseignement postsecondaire professionnel visait les objectifs suivants:

— **diminuer les cas d'abandon des études** en offrant «à chacun le type d'enseignement qui répond à ses goûts et à ses aptitudes»;

— **assurer une meilleure orientation**. On évitera «ainsi à ceux qui n'ont pas les aptitudes nécessaires pour y réussir de s'aventurer dans des études supérieures coûteuses pour eux et pour la société»;

40. Les étudiants qui entrent à l'université après la 3^e^ année du cégep professionnel sont compris dans cette proportion. Nous supposons qu'ils ont obtenu le diplôme d'études collégiales.

41. Les étudiants qui entrent à l'université après la 3^e^ année du cégep professionnel sont considérés comme des diplômés dans ces calculs.

42. Il est cependant possible qu'un certain nombre d'étudiants qui quittent le cégep y reviennent par la suite compléter leurs études. Les taux de diplômés du cégep pour ces générations de jeunes pourraient donc être légèrement plus élevés que ceux obtenus ici pour une courte période d'observation.

— **mieux préparer à la vie**. Pour ce faire, les auteurs du rapport Parent estimaient qu'«il faut prévoir sans retard des études post-secondaires qui puissent être terminales, c'est-à-dire qui donnent à des jeunes [...] une formation professionnelle leur permettant de gagner leur vie comme techniciens moyens dans l'industrie, les affaires, l'administration[43]».

Quelles informations l'observation des cheminements des jeunes au cégep professionnel fournit-elle sur l'atteinte de ces objectifs? Certes, le fait d'accéder aux études collégiales professionnelles permet de repousser le moment où l'on quitte le système scolaire et, en ce sens, contribue à l'augmentation du nombre d'années de scolarité. Mais comment interpréter les taux d'abandon sans diplôme qui sont de l'ordre de 25 % à 30 % chez les francophones et de 40 % chez les anglophones? Ces étudiants pourront-ils effectivement occuper des postes de techniciens moyens si la formation reçue au cégep n'est pas sanctionnée par un diplôme?

Il importe par ailleurs de souligner la fréquence des retours des anglophones vers l'enseignement général. Faut-il voir dans ces réorientations le signe d'une plus grande souplesse, d'une plus grande polyvalence de l'enseignement en milieu anglophone?

Le deuxième commentaire porte sur les taux de passage du cégep à l'université. Sur ce point, les résultats d'analyse des données provenant des cohortes III et IV peuvent sembler contradictoires. Les observations faites en 1972 (cohorte IV) et en 1974 (cohorte III) s'inversent entre les francophones et les anglophones en ce qui concerne l'accès à l'université après le cours collégial général.

Mais, comme nous l'avons vu, ces résultats s'expliqueraient en partie par l'échantillonnage de populations distinctes. La cohorte III comprend tous les individus joints au moment où ils terminaient leurs études dans une institution de niveau secondaire au Québec et qui ont été suivis pendant quatre ans, indépendamment de leur lieu de résidence par la suite. Quant à la cohorte IV, elle ne compte que les individus inscrits en 2^e^ année dans le réseau d'enseignement collégial québécois. Vraisemblablement, plusieurs étudiants anglophones du Québec n'auraient pas été sélectionnés lors de la constitution de la cohorte IV, dans la mesure où ceux-ci poursuivaient des études à l'extérieur du Québec.

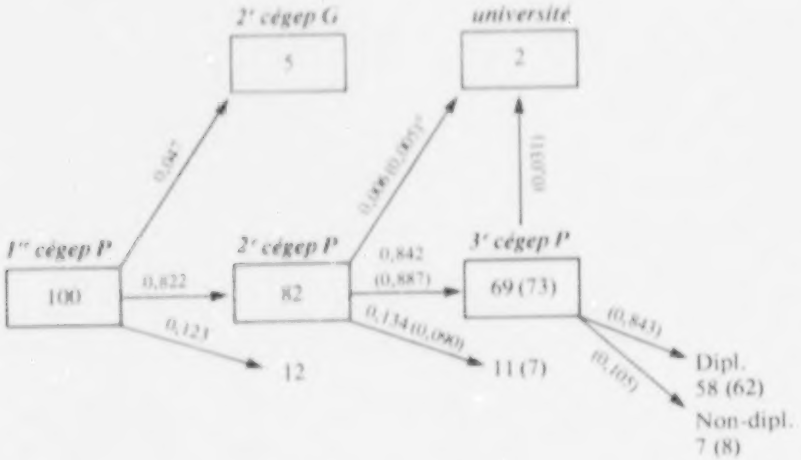
En ce qui concerne les francophones, la variation importante des taux de passage à l'université entre 1972 et 1974 résulterait plutôt de l'effet combiné de plusieurs éléments (effets de cohorte, de période et d'échantillonnage).

43. *Rapport de la Commission royale...*, tome II, pp. 158-159.

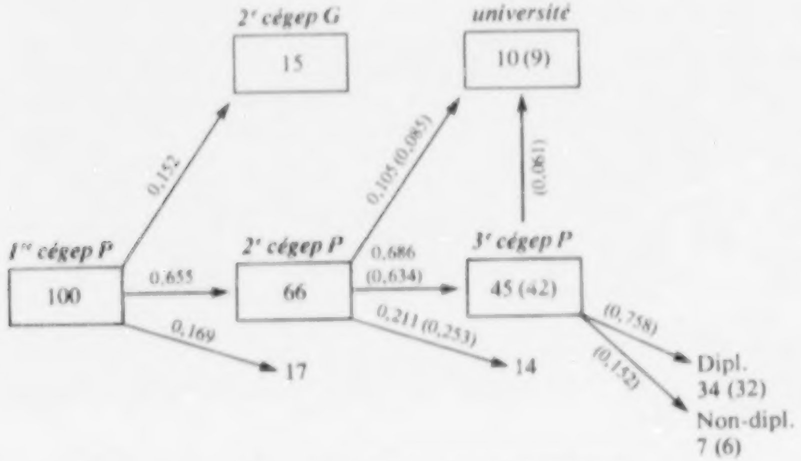
Schéma IV-3.4

Les cheminements des étudiants du cours collégial professionnel: intégration des taux des cohortes III et IV

A) Francophones secteur français



B) Anglophones secteur anglais



a: Les données tirées de la cohorte IV sont entre parenthèses.

Conséquemment, nos données ne permettent pas de conclure avec certitude qu'il existe des différences stables entre francophones et anglophones à ce point de bifurcation du cursus scolaire, ni d'ailleurs de préciser dans quel sens s'exerceraient ces différences. Des investigations supplémentaires nous semblent nécessaires pour qu'on puisse évaluer avec plus de précision les taux de passage du cégep général à l'université.

Le **troisième et dernier commentaire** que nous ferons a trait aux taux de poursuite des études à l'université. Contrairement à toutes attentes, les francophones de cette cohorte ne seraient pas dans une situation défavorable par rapport aux anglophones sur cette section du cursus scolaire. Par contre, si tous les étudiants anglophones du Québec avaient pu être échantillonnés, peu importe la province (ou le pays) où ils vont poursuivre leur scolarité de niveau postsecondaire, il n'est pas certain que nous aurions observé de meilleurs taux de poursuite des études à l'université chez les francophones.

À ce sujet, il est néanmoins plausible de penser que les francophones qui entrent à l'université ont d'aussi bonnes chances que les anglophones d'obtenir un diplôme de 1^er^ cycle, voire même de 2^e^ cycle[44]. Il faut toutefois nous rappeler que, toutes proportions gardées, un plus grand nombre d'anglophones accèdent au niveau universitaire dans la mesure où les processus de sélection et d'orientation en maintiennent un plus grand nombre dans la filière d'enseignement général.

4. Conclusion

Le caractère longitudinal de cette étude a permis de suivre, par séquences, le cheminement scolaire des jeunes depuis la première année du secondaire jusqu'à la quatrième année d'université. C'est d'ailleurs la première fois qu'une étude longitudinale de cette envergure est réalisée, tout au moins au Québec, et nous avons été confrontés, dans nos analyses, à des problèmes méthodologiques particuliers.

Les analyses ont été réalisées à partir de données de trois cohortes d'étudiants inscrits à des degrés scolaires distincts, chacune comportant trois sous-échantillons: des francophones, des anglophones et des allo-

44. Une comparaison Québec-Ontario-États-Unis effectuée par le M.E.Q. révèle qu'aux 2^e^ et 3^e^ cycles, la fréquentation universitaire est comparable en Ontario et au Québec, mais est bien inférieure à celle observée aux États-Unis. Cependant, en Ontario, cette scolarité est atteinte beaucoup plut tôt. Voir: André Lespérance, *La fréquentation scolaire postsecondaire au Québec et en Ontario de 1976-1977 à 1978-1979 et aux États-Unis en 1976-1977*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, document n° 50, 1980, pp. 50-53.

phones[45]. Or, les données relatives à ces trois cohortes ne peuvent être envisagées de façon linéaire car des recoupements existent de l'une à l'autre. Ainsi, deux points de bifurcation fort importants du système scolaire québécois, soit le passage au cégep et le passage à l'université, se retrouvent dans deux cohortes. Dans le premier cas, ce passage est analysé pour la cohorte I (1976-1977) et pour la cohorte III (1972-1973); dans le deuxième cas, il y a recoupement pour les cohortes III (1974-1975) et IV (1972-1973).

La non-constance de certains des résultats d'une cohorte à l'autre restreint quelque peu la portée de nos conclusions. Ainsi, sur deux aspects particuliers du cheminement scolaire, il n'a pas été possible de déterminer s'il y a ou non différenciation des groupes linguistiques. Premièrement, à la fin de la 5^e^ année du secondaire général, les taux de passage au cégep sont apparus au moins aussi élevés chez les francophones que chez les anglophones, mais se pourrait-il qu'ils soient même supérieurs? Se pourrait-il également qu'ils soient aussi élevés que ceux des allophones? Deuxièmement, après la 2^e^ année du collégial général, les francophones entrent à l'université moins fréquemment que les anglophones dans la cohorte d'étudiants suivis à partir de la 5^e^ année du secondaire, tandis qu'ils y entrent plus fréquemment dans la cohorte d'étudiants joints en 2^e^ année du collégial (donc excluant ceux qui ont poursuivi leurs études postsecondaires ailleurs qu'au Québec). Ces résultats reflètent-ils la réalité? D'autres investigations s'imposent pour répondre à ces questions.

En ce qui concerne les autres aspects du cheminement des étudiants du secondaire à l'université, plusieurs réponses ont pu être apportées à nos interrogations de départ. Dans l'ensemble, les cheminements scolaires se distinguent davantage en fonction de la langue d'enseignement que de la langue maternelle; les différences entre les anglophones et les allophones du secteur d'enseignement anglais sont en règle générale, relativement peu importantes comparativement à celles qui existent entre ces deux groupes et celui des francophones. Ainsi il ressort de l'analyse que des processus de scolarisation différenciés au secondaire et au collégial ne placeraient pas les étudiants de chaque secteur d'enseignement sur un même pied face aux études universitaires et, plus globalement, face à leur accès à la structure socio-occupationnelle.

Au niveau secondaire

Pendant le cours secondaire, la différenciation la plus marquée des cheminements scolaires se dessine probablement entre la 3^e^ et la 5^e^ année

45. Le sous-échantillon d'allophones de la cohorte IV n'a pu être analysé, le nombre d'individus étant trop restreint.

du secondaire: la moitié seulement des francophones y poursuivent leurs études dans le programme général, ce que font les trois quarts des anglophones et des allophones. Par une plus forte orientation des élèves vers les programmes de formation professionnelle dès la fin de la 3e année du secondaire, et surtout par des abandons prématurés des études plus fréquents, les francophones feraient en quelque sorte les frais d'une sélection hâtive.

De leur côté, les anglophones auraient peut-être tendance à redoubler une année au lieu de quitter l'école comme le feraient plutôt les francophones, ce qui laisse penser que le milieu anglophone se soucierait davantage de «récupérer» les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (les allophones ne semblent pas accuser de tels retards ni d'ailleurs abandonner leurs études). Pour les anglophones inscrits au professionnel, ces retards scolaires sont en fait souvent des réorientations, des retours vers le programme général, ce qui ajoute à l'hypothèse de pratiques pédagogiques visant à récupérer les élèves en leur permettant de se réorienter dans la formation générale; ces pratiques seraient davantage le fait du secteur anglais que celui du secteur français.

Même si par la suite les finissants du secondaire obtiennent un diplôme dans des proportions comparables quel que soit le groupe linguistique, d'une part, ces diplômes n'attestent pas le même type de formation et, d'autre part, les différenciations déjà observées avant ce niveau se répercutent sur les taux de diplômés. Pour la cohorte d'élèves suivis à partir de leur entrée au secondaire en 1971-1972 jusqu'en 1976-1977, 61 % des francophones, 73 % des anglophones et 86 % des allophones ont vraisemblablement[46] obtenu leur certificat d'études secondaires. Alors que sept diplômés francophones sur 10 proviennent du programme général, cette proportion s'élève à huit ou neuf diplômés sur 10 dans le cas des anglophones et des allophones.

Au niveau collégial

Compte tenu des choix opérés pendant le secondaire, l'accès aux études collégiales se trouve davantage compromis pour les francophones que pour les autres groupes linguistiques. Aux phénomènes mentionnés plus haut s'ajoute un autre élément de différenciation: le passage du **secondaire professionnel** au collégial, effectué par environ 30 % des anglophones et des allophones qui terminent le secondaire dans ce programme, ne l'est par contre que par environ 10 % des francophones. Cela confirme le caractère moins irrévocable de l'orientation vers les études professionnel-

46. Pour donner une image d'ensemble, des taux arbitraires ont été appliqués aux élèves qui étaient encore en 5e année du secondaire au moment où s'est terminée l'enquête (voir l'annexe C).

les dans le secteur d'enseignement anglais et reflète peut-être une conception de la polyvalence plus conforme à celle qui est à l'origine de la réforme de l'enseignement des années 60.

Même si les finissants francophones du **secondaire général** entrent au cégep au moins aussi souvent que les anglophones (cela reste à voir par rapport aux allophones), au total les taux d'accès au cégep de la cohorte d'élèves de 1re année du secondaire sont apparus plus faibles chez les francophones (41 %) que chez les anglophones (54 %) et les allophones (65 %).

Au seuil des études collégiales, une autre différenciation importante des groupes linguistiques est à nouveau créée par le biais de l'orientation. La polarisation des étudiants anglophones et allophones dans les programmes de formation générale n'existe pas chez les francophones. Alors qu'au moins 80 % des non-francophones qui entrent au cégep fréquentent ce type de programmes, environ 54 % des francophones font ce choix. Au terme de ces études, les taux de diplômés de chaque type de formation varient également selon l'appartenance linguistique. Au cégep général, les allophones et les anglophones obtiennent leur diplôme plus fréquemment que les francophones (respectivement 88 %, 83 % et 75 %). Au cégep professionnel, ce sont les francophones qui obtiennent davantage leur diplôme. En combinant les transitions des étudiants du collégial dans les cohortes III et IV, nous avons estimé que de 60 % à 64 % des francophones qui entrent au cégep professionnel y demeurent jusqu'à l'obtention du diplôme d'études collégiales (D.E.C.) professionnel, comparativement à moins de 40 % des anglophones[47]. Ce taux particulièrement bas dans le cas des anglophones s'explique certes par leur plus forte propension à abandonner leurs études pendant le cégep professionnel, mais plus encore par leur réorientation nettement plus fréquente, pendant le cours collégial professionnel, vers la filière d'enseignement général, voire même vers l'université. Au collégial comme au secondaire, l'orientation des anglophones vers les programmes de formation professionnelle n'est jamais vraiment définitive; la réintégration des étudiants dans la filière générale y serait possible en tout temps. Si bien qu'en bout de ligne, la proportion d'étudiants ayant reçu une formation collégiale générale préparant aux études universitaires sera plus élevée en milieu anglophone qu'en milieu francophone.

Au niveau universitaire

Même s'il n'a pu être clairement établi dans cette étude que les taux de passage du cégep général à l'université puissent être moindres chez les

47. Ces taux n'ont pu être estimés pour les allophones.

francophones, il reste que conséquemment à la scolarisation différenciée des groupes linguistiques en deçà de ce point de bifurcation, les possibilités des francophones de se rendre jusqu'à l'université se révèlent moins fortes que pour les autres groupes.

En ce qui concerne les cheminements à l'université, les résultats de cette étude sont partiels. D'une part les allophones n'ont pu faire l'objet d'analyses à ce niveau, et d'autre part **les francophones y sont comparés uniquement aux anglophones qui sont passés par le réseau d'enseignement collégial québécois**[48] et non pas à l'ensemble des anglophones. Dans le cas de cette population restreinte d'étudiants, il n'existe pas de différence significative entre anglophones et francophones, une fois qu'ils ont accédé à l'université. En effet, une proportion comparable de francophones (41,1 %) et d'anglophones (44,6 %) obtiennent leur diplôme de 1er cycle après trois années d'études universitaires et une proportion plus forte de francophones (27 %) que d'anglophones (13 %) sont encore inscrits au 1er cycle quatre ans après la date de leur première inscription à l'université. De plus, la proportion d'étudiants qui poursuivent leurs études au 2^{e} cycle après trois années d'études universitaires de 1er cycle est comparable d'un groupe à l'autre (20,8 % et 19,2 %).

Ces résultats suggèrent que les différenciations les plus importantes entre les groupes linguistiques relativement à leur progression dans le système scolaire pourraient davantage survenir avant le niveau universitaire et influencer par le fait même les taux de scolarisation à ce niveau, indépendamment des disparités qui pourraient encore exister à l'université. Sur ce point, d'autres investigations sont toutefois nécessaires pour vérifier la pertinence des hypothèses soumises, dont celle qui voudrait que les taux de fréquentation universitaire des anglophones aient été sous-estimés à cause de l'échantillonnage des seuls anglophones qui, au début des années 70, sont passés par le cégep.

Dans le chapitre qui suit, certaines dimensions du cheminement scolaire des francophones et des anglophones seront réexaminées, compte tenu cette fois d'autres variables explicatives.

48. La création du premier cégep anglophone remontait à seulement deux ans lorsque la cohorte d'étudiants de 2^{e} année du collégial a été jointe. La fréquentation de ce type d'établissement n'était probablement pas encore généralisée à ce moment chez les anglophones qui poursuivaient des études postsecondaires.

CHAPITRE V

Analyse explicative des différences de cheminements scolaires des francophones et des anglophones

Que l'on analyse les taux d'accès aux divers cycles d'enseignement, le type de formation choisi ou les diplômes obtenus, plusieurs différences existent entre les groupes linguistiques. Le premier volet de l'analyse des données, consacré à la description générale des cheminements des francophones, des anglophones et des allophones, en a largement fait état.

Dans ce deuxième volet, nous apporterons maintenant certains éléments d'explication à ces disparités à la lumière de trois variables explicatives: le statut socio-économique (SSE) d'origine, les résultats scolaires et le sexe. Plus précisément, il s'agira de circonscrire un peu mieux l'importance de l'appartenance linguistique. D'une part, peut-on dire qu'il subsiste un cheminement différencié des groupes linguistiques dans le système scolaire, indépendamment du SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe des étudiants? D'autre part, peut-on dire que les étudiants sont influencés dans leurs cheminements par ces trois éléments de leur situation sociale et scolaire de la même façon à l'intérieur de chaque groupe linguistique?

Il est à noter que cette analyse de type explicatif des cheminements scolaires ne concernera que les groupes francophone et anglophone[1]. Le groupe des allophones, trop restreint et surtout trop disproportionné par rapport aux deux autres groupes, a dû être écarté pour ce type d'analyse.

Cinq aspects du cheminement scolaire seront considérés, à savoir:

1) les probabilités de poursuite des études de la 3[e] à la 5[e] année du secondaire;
2) les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires;
3) les probabilités de passage au cégep à partir de la 5[e] année du secondaire général;
4) les probabilités d'accès au cégep;
5) les probabilités de passage à l'université à partir de la 2[e] année du cégep général.

Tel que nous l'avons précisé dans le chapitre portant sur la méthodologie, chaque aspect du cheminement sera étudié au moyen de trois analyses multivariées distinctes tenant compte chaque fois de l'appartenance linguistique et incluant tour à tour les variables SSE d'origine, résultats

1. Il s'agit encore ici des échantillons définis pour cette étude, soit les francophones du secteur d'enseignement français et les anglophones du secteur d'enseignement anglais.

scolaires et sexe[2]. Nous serons ainsi amenés à décrire au cours des analyses, à partir de modèles vérifiés statistiquement, les relations significatives entre les variables étudiées (association des variables deux à deux ou interaction entre les trois variables)[3]. L'effet de l'appartenance linguistique sur chaque dimension du cheminement retenu sera donc étudié en trois temps: 1) compte tenu du SSE d'origine; 2) compte tenu des résultats scolaires; 3) compte tenu du sexe.

1. Les probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire

La description des cheminements des jeunes de la cohorte I (élèves inscrits en 1re année du secondaire en 1971-1972 et suivis pendant six ans) a permis de constater que les décisions prises après la 3e année du secondaire constituent l'un des plus importants éléments de différenciation des cheminements scolaires des francophones et des anglophones, du début du cours secondaire jusqu'à la fin des études universitaires. Ce que l'on observe est très net: les anglophones s'orientent beaucoup plus souvent que les francophones vers le programme d'études général, tandis que les francophones sont beaucoup plus nombreux à arrêter leurs études à ce moment[4]. En effet, les trois quarts des anglophones s'orientent vers le cours général comparativement à la moitié des francophones. Quant au taux de sortie du système scolaire entre la 3e et la 5e année du secondaire, il est de l'ordre de 5 % seulement chez les anglophones et de 20 % chez les francophones[5]. Les écarts sont moins prononcés en ce qui concerne l'orientation vers les études professionnelles, ce choix étant cependant un peu plus fréquent chez les francophones (26 %) que chez les anglophones (18 %).

Dans cette première section d'analyse explicative des cheminements, nous tenterons d'expliquer les différences entre les groupes linguistiques

2. On trouvera, à l'annexe G, la distribution des étudiants de chaque groupe linguistique en fonction de leur SSE d'origine, de leurs résultats scolaires et de leur sexe, aux divers points du parcours scolaire considérés dans ce chapitre.

3. Cette démarche de vérification statistique est résumée à l'annexe D.

4. Comme il n'y a pas eu de cueillette d'informations lorsque les élèves étaient inscrits en 4e année du secondaire (temps 4 de l'enquête), tous les abandons se situant entre la 3e et la 5e année du secondaire se trouvent regroupés. Les élèves qui sortent du système scolaire après le professionnel court font donc partie de cette catégorie. De plus, quand il est question d'orientation, il ne s'agit pas à proprement parler de l'orientation choisie à la fin de la 3e année du secondaire, mais plutôt de celle dans laquelle se retrouvent les élèves deux ans plus tard, peu importe qu'ils aient ou non déjà changé d'orientation.

5. Voir les tableaux IV-1.1 et IV-1.2 présentés au chapitre précédent.

dans le cas des cheminements observés entre la 3ᵉ et la 5ᵉ année du secondaire à la lumière des variables SSE d'origine, résultats scolaires et sexe.

Trois catégories de cheminement entre la 3ᵉ et la 5ᵉ année du secondaire seront distinguées, à savoir: 1) la poursuite des études dans le programme d'études général; 2) la bifurcation vers le programme d'études professionnel; 3) la sortie comme telle du système scolaire entre la 3ᵉ et la 5ᵉ année du secondaire.

1.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités de poursuite des études de la 3ᵉ à la 5ᵉ année du secondaire (C)

D'après l'analyse multivariée effectuée avec les variables SSE d'origine, langue maternelle et cheminement, il ressort qu'indépendamment du SSE d'origine, les cheminements des francophones à partir de la 3ᵉ année du secondaire ne sont pas comparables à ceux des anglophones et que le SSE d'origine exerce une influence sur les cheminements, celle-ci étant d'ailleurs la même chez les groupes francophone et anglophone. Mentionnons qu'à ce point du cursus scolaire, les cheminements sont tout autant fonction du SSE d'origine des individus que de leur langue maternelle[6]. L'influence spécifique de chaque variable sera maintenant examinée en détail (tableau V-1.1)[7].

a) La langue maternelle

Une première observation à relever en ce qui concerne l'effet de la langue maternelle est que les probabilités[8] d'abandon des études entre la 3ᵉ et la 5ᵉ année du secondaire sont plus élevées chez les francophones que chez les anglophones (41,1 contre 25,6 chances[9] sur 100), tandis qu'à

---

6. Le modèle retenu: (OL), $\overline{OC}$, $\overline{LC}$
Afin de ne pas alourdir la présentation des résultats d'analyse, nous avons regroupé à l'annexe F les divers modèles testés pour chacune des analyses (dans ce cas-ci, voir le tableau F-1.1). L'importance relative des associations contenues dans un modèle est déterminée par la comparaison des G^2 des divers modèles où chaque association de variables est tour à tour incluse puis exclue (consulter à ce sujet l'annexe D).

7. La même démarche de présentation des résultats sera suivie pour chaque analyse. Celle-ci comprend: 1) la description du modèle retenu; 2) la présentation du sens des relations entre les variables qui renverra au tableau de proportions normalisées. L'effet de la langue maternelle sera toujours examiné en premier lieu (partie A du tableau), suivi de l'effet de l'autre variable explicative prise en considération (partie B du tableau).

8. Les probabilités dont il est question sont normalisées. Elles définissent des probabilités étant donné un nombre égal d'individus dans les marges de chacune des variables du tableau.

9. Il s'agit ici des chances relatives, statistiquement parlant, et qui sont une façon d'interpréter les proportions normalisées. Tout au long du chapitre, c'est dans ce sens seulement qu'il faut comprendre le terme «chances».

Tableau V-1.1
Probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées*)

(OL), $\overline{OC}$, $\overline{LC}$	Orientation		Sortie
	générale	professionnelle	
A) Selon la langue maternelle			
francophones	25,1	33,9	41,1
anglophones	41,6	32,8	25,6
B) Selon le SSE d'origine			
SSE élevé	46,7	24,3	28,9
SSE moyen	33,1	36,6	30,4
SSE faible	20,2	39,1	40,7
franc.: 2 357 angl.: 413			

l'inverse, les probabilités de survie au général apparaissent plus élevées chez les anglophones (41,6 contre 25,1 chances sur 100). Quant aux probabilités d'orientation vers le professionnel, elles sont du même ordre pour les deux groupes linguistiques (33,9 contre 32,8 chances sur 100). Il est important de souligner que ce phénomène s'observe quel que soit le statut socio-économique[10]. Que les anglophones s'orientent davantage vers les études générales et quittent moins le système scolaire entre la 3e et la 5e année du secondaire ne saurait donc s'expliquer uniquement par leur appartenance socio-économique.

b) Le SSE d'origine

Pour ce qui est cette fois de l'effet spécifique du SSE d'origine sur les probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire,

* Les proportions normalisées annulent les «effets de marge» pour ne conserver que le lien spécifique entre la (les) variable(s) indépendante(s) et la variable dépendante. Plutôt que des proportions réelles, ce sont des probabilités normalisées qu'elles présentent, des chances relatives (statistiquement parlant) pour les individus qui appartiennent à telle ou telle catégorie de la (des) variable(s) indépendante(s) de se retrouver dans telle ou telle catégorie de la variable dépendante (voir l'annexe D). À cause de la normalisation, pour une variable donnée, la somme des proportions est identique d'une catégorie à l'autre. On notera que les proportions calculées pour chaque catégorie des variables explicatives (présentées horizontalement) sont toujours égales à 100.

10. Comme il n'y a pas d'interaction significative entre les trois variables étudiées ici, nous pouvons dire que l'effet de chaque variable explicative est indépendant de l'effet de l'autre.

nous constatons ceci: plus on appartient à une strate socio-économique élevée, plus on a de chances de poursuivre des études secondaires générales. En effet, selon que le SSE d'origine est élevé, moyen ou faible, les chances relatives de suivre un tel cheminement passent de 46,7 à 33,1 et à 20,2 chances sur 100. Quant aux probabilités de bifurquer vers l'enseignement professionnel, elles ne diminuent que pour autant que le SSE d'origine soit élevé (24,3 contre 36,6 et 39,1 chances sur 100 pour les autres). Enfin, les probabilités d'interrompre ses études entre la 3^e^ et la 5^e^ année du secondaire apparaissent plus élevées lorsque le SSE d'origine est faible (40,7 chances sur 100), tandis qu'elles se comparent aisément lorsque le SSE d'origine est élevé ou moyen (28,9 et 30,4 chances sur 100).

Cet effet du SSE d'origine persiste quelle que soit l'appartenance linguistique. Autrement dit, les différences entre les strates socio-économiques quant aux cheminements entre la 3^e^ et la 5^e^ année du secondaire existent autant chez les anglophones que chez les francophones.

En résumé, les probabilités de poursuivre des études générales ou encore d'arrêter ses études entre la 3^e^ et la 5^e^ année du secondaire sont fonction, dans le système scolaire québécois, à la fois du SSE d'origine et de la langue maternelle, alors que les probabilités de bifurquer vers le cours professionnel ne sont fonction que du SSE d'origine.

1.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités de poursuite des études de la 3^e^ à la 5^e^ année du secondaire (C)

L'étude des relations existant entre les résultats scolaires, la langue maternelle et les cheminements des élèves de 3^e^ année du secondaire laisse voir d'une part que la langue maternelle exerce une influence sur les cheminements indépendamment du degré de réussite scolaire et que, d'autre part, la réussite scolaire a le même effet chez les francophones que chez les anglophones. Ajoutons que les cheminements des élèves de 3^e^ année du secondaire s'expliquent un peu plus par les résultats scolaires obtenus que par le fait d'appartenir à l'un ou à l'autre des milieux linguistiques[11]. Néanmoins, nous pouvons affirmer que les variations en fonction de ces deux facteurs sont prononcées.

a) La langue maternelle

En ce qui concerne la relation existant entre la langue maternelle et le cheminement (tableau V-1.2, partie A), nous constatons que le fait de

11. Le modèle retenu: (RL), $R\overline{C}$, $L\overline{C}$; voir le tableau F-1.2 en annexe.

Tableau V-1.2
Probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées)

(RL), $\overline{RC}$, $\overline{LC}$	Orientation générale	Orientation professionnelle	Sortie
A) Selon la langue maternelle			
francophones	22,8	34,2	43,0
anglophones	43,9	32,5	23,6
B) Selon les résultats scolaires			
75% et plus	55,3	27,0	17,6
de 66% à 74%	30,0	37,0	33,0
65% et moins	14,7	35,9	49,4

franc.: 2 420 angl.: 437

contrôler l'effet du degré de réussite scolaire plutôt que celui du SSE d'origine ne modifie que très peu les chances relatives des individus déjà présentées à la section précédente. Aussi nous contenterons-nous de rappeler brièvement le sens de la relation. Quel que soit le degré de réussite scolaire, les anglophones ont davantage de chances que les francophones de poursuivre leurs études dans le programme général et, à l'inverse, moins de chances de mettre fin à leur carrière scolaire entre la 3e et la 5e année du secondaire. Rappelons que les chances de s'orienter vers le cours professionnel ne varient pas en fonction de la langue maternelle.

b) Les résultats scolaires

La relation existant entre le degré de réussite scolaire et le cheminement après la 3e année du secondaire (tableau V-1.2, partie B) a la même ampleur, quelle que soit la langue maternelle. Nous pouvons affirmer en premier lieu que les probabilités de persévérance au général jusqu'en 5e année du secondaire diminuent au fur et à mesure que décroît le degré de réussite scolaire. En effet, selon que les résultats scolaires sont élevés, moyens ou faibles, les chances relatives de rester au général passent de 55,3 à 30,0 et à 14,7 chances sur 100. Ce qui permet de dire qu'un individu dont le rendement scolaire est faible a près de quatre fois moins de chances[12] que celui dont le rendement scolaire est excellent de se rendre

12. Il s'agit d'une autre façon d'interpréter les proportions normalisées en établissant un rapport entre deux proportions (dans ce cas-ci 55,3/14,7 = 3,8/1 ou 3,8 fois plus).

jusqu'en 5ᵉ année du secondaire général. Quant aux probabilités d'orientation vers les études professionnelles, elles sont beaucoup moins fonction du degré de réussite scolaire. De fait, seuls les élèves qui obtiennent des notes élevées ont des probabilités plus faibles que les autres d'opter pour ce cheminement. Et encore là, les différences ne sont pas des plus marquées, les chances relatives s'évaluant à 27,0 sur 100 lorsque la réussite est élevée, comparativement à 37,0 et à 35,9 chances sur 100 lorsqu'elle est moyenne ou faible. Cependant, des écarts importants se dessinent quant aux probabilités de sortie du système scolaire. Celles-ci progressent de façon linéaire au fur et à mesure que le degré de réussite scolaire diminue, passant successivement de 17,6 à 33,0 et à 49,4 chances sur 100.

1.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités de poursuite des études de la 3ᵉ à la 5ᵉ année du secondaire (C)

L'analyse multivariée incluant les variables sexe, langue maternelle et cheminement permet de constater que le sexe et la langue maternelle n'ont pas d'effet isolé sur le cheminement entre la 3ᵉ et la 5ᵉ année du secondaire, mais ont plutôt un effet conjoint puisqu'il y a interaction entre les variables[13]. Cela signifie d'une part que les différences entre les groupes linguistiques n'ont pas la même ampleur chez les garçons que chez les filles et, d'autre part, que l'influence du sexe varie compte tenu de la langue maternelle.

a) La langue maternelle

De fait, même quand on examine la relation entre la langue maternelle et le cheminement pour chaque sexe (tableau V-1.3, partie A) on s'aperçoit que les probabilités plus fortes d'orientation des anglophones vers l'enseignement général, de même que leurs plus faibles probabilités d'interruption des études comparativement aux francophones, existent tant chez les filles que chez les garçons, quoique la différenciation soit beaucoup plus nette chez les filles. Par exemple, un anglophone a 1,6 fois plus de chances qu'un francophone de poursuivre le programme général (41,0 contre 25,6 chances sur 100), tandis qu'une anglophone a 2,7 fois plus de chances qu'une francophone de suivre ce même programme (48,5 contre 18,2 chances sur 100).

---

13. Le modèle retenu: $SL\overline{C}$ (modèle saturé); voir le tableau F-1.3 en annexe. Ce modèle, qui présente une interaction entre les variables, s'interprète comme suit. D'une part, la relation entre L et $\overline{C}$ dépend des catégories de S ou, si l'on veut, est spécifiée par S et conditionnelle à S (le sens de cette relation apparaît dans la partie A du tableau des proportions normalisées). D'autre part, la relation entre S et $\overline{C}$ dépend des catégories de L (partie B du tableau); voir l'annexe D.

Tableau V-1.3
Probabilités de poursuite des études de la 3e à la 5e année du secondaire selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées)

SLC (modèle saturé)			Orientation		Sortie
			générale	professionnelle	
A) Selon la langue maternelle compte tenu du sexe					
	masculin	francophones	25,6	34,5	39,8
		anglophones	41,0	32,1	26,8
	féminin	francophones	18,2	32,0	49,8
		anglophones	48,5	34,7	16,8
B) Selon le sexe, compte tenu de la langue maternelle					
	francophones	masculin	33,5	29,6	36,8
		féminin	33,1	37,0	29,8
	anglophones	masculin	25,2	27,2	47,5
		féminin	41,4	39,4	19,1
franc.: 2 412	angl.: 434				

b) Le sexe

L'influence du sexe sur les cheminements entre la 3e et la 5e année du secondaire (tableau V-1.3, partie B) s'exerce plus fortement en milieu anglophone qu'en milieu francophone. Même si les garçons ont des probabilités plus fortes que les filles d'interrompre leurs études entre la 3e et la 5e année du secondaire, la différence est plus marquée chez les anglophones où les probabilités s'évaluent à 2,5 pour 1 (47,5 chances sur 100 pour les garçons comparativement à 19,1 chances sur 100 pour les filles). Également, même si on peut affirmer que les probabilités de bifurquer vers les études professionnelles sont plus fortes chez les filles que chez les garçons, ce phénomène a tendance à être légèrement plus accentué en milieu anglophone (39,4 contre 27,2 chances sur 100) qu'en milieu francophone (37,0 contre 29,6 chances sur 100). Enfin, alors que les probabilités de poursuite des études générales sont comparables pour les garçons et pour les filles francophones, celles-ci apparaissent nettement meilleures pour les filles (41,4 chances sur 100) que pour les garçons (25,2 chances sur 100), en milieu anglophone.

EN BREF

- Même à SSE d'origine et à réussite scolaire comparables, et d'ailleurs quel que soit le sexe, les anglophones continueraient beaucoup plus souvent dans le programme général entre la 3e et la 5e année du secondaire et quitteraient moins le système scolaire, comparativement aux francophones.
- Sur cette section du parcours scolaire, les décisions scolaires sont fortement influencées par les résultats scolaires et le SSE d'origine, et cela tant chez les anglophones que chez les francophones. Par contre, c'est en milieu anglophone que ces décisions sont davantage fonction du sexe, l'avantage des filles sur les garçons y étant plus marqué qu'en milieu francophone.

2. Les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires

Le calcul des taux de transition par niveau et par temps, depuis le début du cours secondaire jusqu'à l'entrée au cégep (cohorte I), a permis de constater qu'entre la 1re et la 5e année du secondaire, de même qu'à la fin du secondaire professionnel, le système scolaire perd surtout des francophones. En revanche, à la fin du cours secondaire général, ce sont davantage les anglophones qui abandonnent leurs études. En cumulant les divers taux de transition d'année en année, on s'aperçoit que pour l'ensemble du secondaire, les anglophones ont un taux de sortie sans diplôme deux fois moindre que les francophones (17,3 % contre 34,9 %) et qu'ils obtiennent plus souvent que ces derniers un C.E.S. général (61,2 % contre 43,7 %). Mentionnons cependant qu'une proportion comparable obtient un C.E.S. professionnel (13,2 % contre 15,1 %)[14].

Le cours secondaire étant considéré dans nos sociétés comme un seuil minimal de scolarisation des individus, il y a lieu de regarder plus attentivement les différences entre les groupes linguistiques à ce sujet. Les prochaines analyses porteront donc sur les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires pour un groupe d'élèves suivi à partir de son entrée au secondaire. Cette nouvelle variable «cheminement» à expliquer comptera quatre catégories: 1) l'obtention d'un C.E.S. général; 2) l'ob-

14. D'après les schémas IV-1.2 et IV-1.3.

tention d'un C.E.S. professionnel; 3) le retard scolaire; 4) la sortie du système scolaire sans diplôme[15].

2.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires (C)

L'analyse multivariée tenant compte de la langue maternelle, du SSE d'origine et des probabilités d'obtention d'un C.E.S. indique que, même en contrôlant l'effet du SSE d'origine, la langue maternelle a une incidence sur cet aspect du cheminement. De plus, le SSE d'origine y exerce également une influence qui est d'ailleurs plus grande que celle de la langue maternelle[16]. Autrement dit, les probabilités d'obtention d'un C.E.S., telles qu'elles sont analysées ici, sont davantage fonction du SSE d'origine des jeunes que de leur langue maternelle. Ce qui ne veut pas dire, loin de là, que l'effet spécifique de la langue maternelle soit négligeable, comme nous le verrons.

Tableau V-2.1
Probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées)

(OL), $O\overline{C}$, $L\overline{C}$	C.E.S.		Retard	Sortie
	général	professionnel		
A) Selon la langue maternelle				
francophones	22,3	24,5	22,5	30,6
anglophones	27,7	25,5	27,5	19,4
B) Selon le SSE d'origine				
SSE élevé	36,9	19,2	24,8	19,1
SSE moyen	23,3	25,7	26,0	25,0
SSE faible	14,8	30,1	24,2	30,9
franc.: 2 305 angl.: 332				

15. Comme les élèves du professionnel court terminent leurs études secondaires après quatre ans et non cinq ans et comme ils n'ont pas droit au C.E.S., ils se trouvent compris dans la catégorie «sortie sans diplôme».

16. Le modèle retenu: (OL), $O\overline{C}$, $L\overline{C}$; voir le tableau F-2.1 en annexe.

a) La langue maternelle

En ce qui concerne tout d'abord l'effet spécifique de la langue maternelle (tableau V-2.1, partie A), nous pouvons avancer ce qui suit: à SSE d'origine comparable, les probabilités de sortie sans diplôme varient considérablement d'un groupe linguistique à l'autre. Ainsi, quel que soit le SSE d'origine, un francophone a une probabilité 1,6 fois plus élevée qu'un anglophone de se retrouver sur le marché du travail sans même détenir de certificat d'études secondaires (30,6 contre 19,4 chances sur 100). On se rappellera qu'un phénomène de même ordre s'observe déjà lorsqu'on examine les abandons entre la 3e et la 5e année du secondaire (section 1.1).

b) Le SSE d'origine

Considérons maintenant l'effet spécifique du SSE d'origine (tableau V-2.1, partie B). Tant en milieu francophone qu'en milieu anglophone, le SSE d'origine génère d'importantes différences au chapitre des probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires. Ainsi, les probabilités d'obtention d'un C.E.S. général (c'est sur ce point que se situent les écarts les plus marqués) diminuent au fur et à mesure que le SSE décroît, passant de 36,9 à 23,3 et à 14,8 chances sur 100, tandis qu'à l'inverse, les probabilités d'obtention d'un C.E.S. professionnel ou encore celles d'abandon des études sans diplôme, augmentent au fur et à mesure que le SSE décroît, passant dans les deux cas de 19 à 25 et à 30 chances sur 100. Par contre, les retards scolaires pendant le cours secondaire ne sont pas fonction du SSE d'origine. Il est à noter que ces résultats vont dans le même sens que ceux relatifs aux cheminements entre la 3e et la 5e année du secondaire. Autrement dit, les écarts qui se profilent alors entre les strates socio-économiques se maintiendraient jusqu'au moment d'obtenir un diplôme. Qui plus est, il semble que tout au long du cours secondaire, l'impact du SSE d'origine soit le même en milieu francophone et en milieu anglophone.

2.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires (C)

L'étude des relations entre les variables résultats scolaires, en 1re année du secondaire, langue maternelle et probabilités d'obtention d'un C.E.S. confirme l'effet spécifique de la langue maternelle. Car même en contrôlant l'effet du degré de réussite scolaire, la relation entre la langue maternelle et les probabilités d'obtention d'un C.E.S. se maintient. De plus, les résultats scolaires exercent aussi une influence spécifique sur ces

probabilités, c'est-à-dire qu'ils exercent la même influence en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Bien qu'il s'agisse de deux variables explicatives importantes, nous pouvons affirmer que les probabilités d'obtention d'un C.E.S. dépendent encore plus des résultats scolaires que de la langue maternelle[17].

Tableau V-2.2
Probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées)

(RL), $R\overline{C}$, $L\overline{C}$	C.E.S. général	C.E.S. professionnel	Retard	Sortie
A) Selon la langue maternelle				
francophones	20,1	25,4	22,2	32,3
anglophones	29,9	24,6	27,8	17,7
B) Selon le résultats scolaires				
75% et plus	44,2	27,5	18,1	10,3
de 66% à 74%	22,0	26,0	25,8	26,2
65% et moins	8,8	21,5	31,1	38,6

franc.: 2 324 angl.: 313

a) La langue maternelle

Pour ce qui est tout d'abord de l'effet spécifique de la langue maternelle (tableau V-2.2, partie A), nous constatons que quel que soit le degré de réussite scolaire, les francophones ont des probabilités 1,8 fois supérieures à celles des anglophones d'interrompre leurs études secondaires avant d'obtenir un diplôme (32,3 contre 17,7 chances sur 100). De plus, les anglophones ont des probabilités plus fortes de détenir un C.E.S. général (29,9 contre 20,1 chances sur 100)[18] ou encore d'accumuler un retard scolaire (27,8 contre 22,2 chances sur 100). Quant aux probabilités d'obtention d'un C.E.S. professionnel, elles sont les mêmes pour les deux groupes linguistiques.

17. Le modèle retenu: (RL), $R\overline{C}$, $L\overline{C}$; voir le tableau F-2.2 en annexe.

18. L'analyse précédente a démontré que cet écart a tendance à s'amenuiser lorsqu'on contrôle l'effet du SSE d'origine. En conséquence, nous n'insisterons pas sur cette différence puisqu'elle est imputable en partie à la langue maternelle et en partie au SSE d'origine.

b) Les résultats scolaires

En ce qui concerne cette fois l'effet spécifique des résultats scolaires (tableau V-2.2, partie B), nous pouvons voir que quelle que soit la langue maternelle, les probabilités d'obtenir un C.E.S. sont fortement associées au degré de réussite scolaire obtenu en 1re année du secondaire. Autrement dit, les notes obtenues dès l'entrée au cours secondaire constituent un bon indicateur des probabilités d'obtention d'un certificat de fin d'études secondaires[19]. L'élève qui obtient des notes élevées a deux fois plus de chances (44,2 chances sur 100) que celui qui obtient des notes moyennes (22,0 chances sur 100) et cinq fois plus de chances que celui dont les notes sont faibles (8,8 chances sur 100) de terminer le cours secondaire muni d'un C.E.S. général. À l'inverse, les probabilités de prendre du retard ou encore d'interrompre ses études diminuent lorsque s'accroît la réussite scolaire. Ainsi, les probabilités de retards scolaires sont près de deux fois moindres lorsque la réussite est élevée plutôt que faible (18,1 contre 31,1 chances sur 100) et les probabilités d'arrêt des études, près de quatre fois moindres (10,3 contre 38,6 chances sur 100). On note par contre que les probabilités d'obtention d'un C.E.S. professionnel sont quant à elles peu associées aux résultats scolaires. Tout au plus y observe-t-on que celles-ci sont légèrement moindres lorsque la réussite scolaire est faible (21,5 contre 27,5 et 26,0 chances sur 100).

En général, la réussite scolaire constitue donc un facteur clé dans la détermination des probabilités de survie dans le système scolaire jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme. On notera que cela est tout aussi vrai en milieu anglophone qu'en milieu francophone. Cependant, ce facteur n'explique pas tout. Pour chaque degré de réussite scolaire, un francophone a une probabilité beaucoup plus élevée qu'un anglophone d'interrompre ses études avant le C.E.S.. Et ni les résultats scolaires ni le SSE d'origine ne peuvent expliquer cette dernière différence.

2.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires (C)

D'après l'étude des relations entre le sexe, la langue maternelle et les probabilités d'obtention d'un C.E.S., il appert que des différences existent entre les deux groupes linguistiques tant chez les garçons que chez les filles. On note également des différences attribuables spécifiquement au

19. Il faut bien voir aussi qu'il existe une forte corrélation entre les résultats scolaires obtenus d'année en année. Voir Benjamin S. BLOOM, *Human Characteristics and School Learning*, New York, McGraw-Hill, 1976, pp. 39-43. Pour une mesure de ce phénomène en milieu québécois, voir M'hammed MELLOUKI, *Temps, temps d'apprendre...*, p. 440.

sexe, donc reproduites quel que soit le milieu linguistique. L'effet du sexe est d'ailleurs d'ampleur comparable à celui de la langue maternelle[20].

Tableau V-2.3

Probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées)

(SL), $\overline{SC}$, $\overline{LC}$	C.E.S. général	C.E.S. professionnel	Retard	Sortie
A) Selon la langue maternelle				
francophones	21,3	26,0	23,8	32,7
anglophones	29,4	25,0	27,1	18,5
B) Selon le sexe				
masculin	25,1	18,4	29,1	27,4
féminin	24,9	31,6	20,9	22,6

franc.: 2 358 angl.: 344

a) La langue maternelle

En ce qui concerne d'abord l'effet spécifique de la langue maternelle (tableau V-2.3, partie A), nous constatons que les différences décrites à la section 2.2. (où les résultats scolaires sont contrôlés) entre le cheminement des francophones et celui des anglophones se maintiennent ici quel que soit le sexe. Aussi l'énumération des chances relatives aux divers cheminements possibles ne sera pas reprise.

b) Le sexe

En ce qui concerne l'effet du sexe (tableau V-2.3, partie B), nous pouvons dire que c'est principalement au niveau des probabilités d'obtention d'un C.E.S. professionnel que les écarts sont marqués. Les filles ont beaucoup plus de chances (31,6 sur 100) que les garçons (18,4 sur 100) d'obtenir un tel diplôme. Par contre, les probabilités de retard scolaire ou encore d'arrêt des études sans diplôme sont légèrement plus fortes chez les garçons (pour les retards, 29,0 contre 20,9 chances sur 100 et pour les abandons sans diplôme, 27,4 contre 22,6 chances sur 100). Quant aux probabilités de terminer le cours secondaire avec un C.E.S. général, elle sont semblables pour les deux sexes (25,1 et 24,9 chances sur 100).

20. Le modèle retenu: (SL), $\overline{SC}$, $\overline{LC}$; voir le tableau I 2.3 en annexe.

Pour ce qui est du groupe francophone, ces résultats vont dans le même sens que ceux relatifs aux cheminements entre la 3e et la 5e année du secondaire. Filles et garçons opteraient dans des proportions comparables pour la poursuite des études générales après la 3e année du secondaire; deux ans plus tard, ce serait également dans des proportions comparables qu'ils obtiendraient un C.E.S. général. Par ailleurs, les filles opteraient plus souvent que les garçons pour les études professionnelles pendant le cours secondaire; à la fin de ce cycle d'études, elles seraient également plus nombreuses à détenir un certificat attestant ce type de formation.

Ce dernier phénomène se vérifierait également en milieu anglophone. Par contre, les filles y suivraient beaucoup plus souvent que les garçons le programme général jusqu'en 5e année du secondaire, sans toutefois y obtenir leur diplôme plus souvent que ces derniers.

EN BREF

- Même à SSE d'origine et à résultats scolaires comparables et quel que soit le sexe, les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires générales ont tendance à être plus élevées chez les anglophones.
- Ces probabilités dépendent également des résultats scolaires, du SSE d'origine et du sexe et cela, de la même façon en milieu francophone qu'en milieu anglophone.

3. Les probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général

Nous avons vu que l'orientation des élèves après la 3e année du secondaire se révèle déterminante dans le processus de scolarisation des jeunes Québécois, et cela surtout en milieu francophone. Ainsi, bifurquer vers les programmes de formation professionnelle dès le cours secondaire restreint fortement les possibilités ultérieures d'accès aux études postsecondaires. Du point de vue de la structuration du système scolaire, la dernière année du cours secondaire peut elle aussi être qualifiée de point de bifurcation stratégique; en effet, c'est à ce niveau qu'est décerné un premier diplôme officiel, le certificat de fin d'études secondaires[21], et, de sur-

21. Les probabilités d'obtenir un C.E.S. ayant été étudiées dans la section précédente, nous n'y reviendrons pas ici.

croît, c'est à ce moment que sont prises les décisions relatives à la poursuite des études au cégep pour les élèves qui terminent le cours secondaire général. Du point de vue des cheminements réels des jeunes, l'importance de ce point de bifurcation se trouve confirmée. La description des cheminements scolaires des jeunes des cohortes I et III a permis de constater que selon les groupes linguistiques et les périodes d'observation, de 15 % à 29 % des élèves inscrits en 5e année du secondaire général ne poursuivent pas leurs études au-delà du secondaire[22].

Pour ceux qui accèdent aux études collégiales, l'orientation choisie est également stratégique, puisqu'elle déterminera en partie les possibilités futures d'accès aux études universitaires. À ce sujet, on observe que les francophones qui entrent au cégep se répartissent à peu près également dans les programmes de formation générale et de formation professionnelle, tandis que les anglophones optent massivement pour les programmes de formation générale.

L'analyse des probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général paraît donc d'un haut intérêt. Dans les pages qui suivent, nous étudierons ces probabilités de passage au général ou au professionnel ainsi que les probabilités de sortie du système scolaire dès la fin du cours secondaire. Ces phénomènes seront examinés à la lumière des facteurs SSE d'origine, résultats scolaires et sexe.

Ce sont les données tirées de la cohorte III (élèves inscrits en 5e année du secondaire général en 1971-1972) qui seront utilisées ici, de préférence à celles de la cohorte I (élèves inscrits en 1re année du secondaire en 1971-1972) qui n'ont accédé au cégep qu'au dernier temps d'observation (1976-1977). Ce choix présente un double avantage. Premièrement, le recours à ces données plutôt qu'à celles de la cohorte I permet de suivre les cheminements des élèves stationnaires pendant deux ans en 5e année du secondaire et de pouvoir ainsi calculer des taux globaux de passage ou de sortie du système, c'est-à-dire des taux qui tiennent compte à la fois des taux de transition du groupe «régulier» et de ceux des «retardataires». Deuxièmement, le passage au cégep s'effectuant au début de la période d'observation (du temps 1 au temps 2 principalement), le nombre de cas pris en considération est plus élevé, ce qui permet d'obtenir un nombre suffisant d'effectifs dans les diverses cellules des tableaux de contingence. Toutefois, les taux de transition à partir de la 5e année du secondaire général varient d'une cohorte à l'autre. Compte tenu du sens de ces variations, en tirant nos observations de la cohorte III, nous nous trouvons à choisir la cohorte où la différenciation des taux de passage au cégep général selon l'appartenance linguistique ressort le plus nettement.

22. D'après les schémas IV-1.2, IV-1.3, IV-2.2 et IV-2.3.

En ce qui concerne les cheminements à partir du cours professionnel, il y aurait également lieu de procéder à des analyses explicatives, puisque les différences entre francophones et anglophones y sont très marquées. Conformément à l'optique de la formation professionnelle, la presque totalité des francophones qui s'y trouvent quittent le système scolaire à la fin du secondaire; chez les anglophones, environ 30 % des élèves du professionnel accèdent néanmoins aux études collégiales. Cependant, étant donné d'une part l'échantillon restreint d'élèves anglophones inscrits en 5ᵉ année du secondaire professionnel et dont on connaît le cheminement ultérieur, et, d'autre part, le «débalancement» qui en résulte entre les deux échantillons (francophone et anglophone), il n'est pas possible d'analyser à la lumière d'autres variables les différences notées entre les deux groupes à ce point de bifurcation.

3.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage au cégep à partir de la 5ᵉ année du secondaire général (C)

L'analyse effectuée avec les variables SSE d'origine, langue maternelle et cheminement indique qu'il y a interaction entre ces variables. Les cheminements des élèves à partir de la 5ᵉ année du secondaire général se différencient selon la langue maternelle, mais de manière distincte selon le SSE d'origine. En corollaire, l'impact du SSE d'origine sur ces cheminements n'est pas le même chez les francophones que chez les anglophones[23].

a) La langue maternelle

Malgré des différences d'intensité, la relation entre la langue maternelle et le cheminement (tableau V-3.1, partie A) prend le même sens quelle que soit la strate socio-économique considérée, c'est-à-dire que les probabilités de passage au cégep général sont toujours nettement plus élevées chez les anglophones (approximativement 42 chances sur 100 comparativement à 25 chances sur 100 pour les francophones), tandis qu'à l'inverse, les probabilités de passage au cégep professionnel sont nettement plus élevées chez les francophones (environ 49 chances sur 100 comparativement à 18 chances sur 100 pour les anglophones). On note également qu'en règle générale les probabilités de sortie du système ont tendance à être plus fortes chez les anglophones. Mais c'est seulement dans la strate socio-économique faible que ce phénomène se dégage nettement,

23. Le modèle retenu: $OL\bar{C}$ (modèle saturé); voir le tableau F-3.1 en annexe.

Tableau V-3.1

Probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées)

OLC, (modèle saturé)		Passage au cégep général	Passage au cégep professionnel	Sortie
A) Selon la langue maternelle, compte tenu du SSE d'origine				
SSE élevé	francophones	23,6	46,5	29,9
	anglophones	43,1	20,2	36,7
SSE moyen	francophones	23,8	47,4	28,8
	anglophones	42,9	19,2	37,9
SSE faible	francophones	26,5	52,1	21,4
	anglophones	40,2	14,6	45,2
B) Selon le SSE d'origine, compte tenu de la langue maternelle				
francophones	SSE élevé	44,7	27,0	28,3
	SSE moyen	31,4	32,6	36,0
	SSE faible	23,9	40,5	35,7
anglophones	SSE élevé	46,4	31,9	21,7
	SSE moyen	32,8	36,8	30,4
	SSE faible	20,8	31,3	47,9
franc.: 3 475	angl.: 1 386			

les anglophones ayant des probabilités deux fois plus fortes que les francophones (45,2 contre 21,4 chances sur 100) d'interrompre leurs études après le secondaire général.

À la lumière de ces résultats, on peut donc dire que les différences d'orientation des étudiants francophones et anglophones au cégep ne peuvent s'expliquer uniquement par les inégalités socio-économiques existant entre les deux groupes. En effet, même en contrôlant l'effet de ce dernier facteur, des différences d'orientation entre les deux groupes d'étudiants subsistent; quel que soit le SSE d'origine, un francophone se retrouvera toujours plus souvent qu'un anglophone dans un programme de formation professionnelle. Il faut donc envisager que d'autres facteurs puissent expliquer ces différences.

Par ailleurs, comment se fait-il que les anglophones appartenant à la strate socio-économique faible sortent du système scolaire beaucoup plus souvent que ne le font leurs pairs en milieu francophone et que, de plus, ce phénomène ait également tendance à se produire, quoiqu'à un degré moindre, dans les autres strates socio-économiques? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de se reporter à la sélection opérée avant ce point. Ainsi que nous l'avons constaté (section 1.1), les anglophones survivraient beaucoup plus massivement que les francophones jusqu'en 5[e] année du secondaire général et cela, quelle que soit leur appartenance socio-économique. Il ne serait donc pas étonnant, dès lors, qu'ils soient plus nombreux que les francophones à sortir du système scolaire à la fin du secondaire général, puisqu'ils ne l'auraient pas fait avant ce niveau, alors que les francophones, quant à eux, quitteraient plus souvent le système scolaire avant la 5[e] année du secondaire ou encore iraient plus souvent vers l'enseignement secondaire professionnel, ce qui fait qu'ils seraient moins nombreux à sortir à la fin du secondaire général. Que cet écart soit nettement plus accentué lorsque le SSE d'origine est faible s'expliquerait par ailleurs, comme nous le verrons, par l'impact différencié du SSE d'origine comme tel en milieu francophone et en milieu anglophone.

b) Le SSE d'origine

En milieu francophone, l'influence du SSE d'origine (tableau V-3.1, partie B) se fait surtout sentir sur l'orientation au cégep et non pas sur la sortie du système scolaire. Autrement dit, chez les francophones, les jeunes de toutes strates socio-économiques qui réussissent à se rendre jusqu'en 5[e] année du secondaire général ont des probabilités d'interrompre leurs études assez comparables, bien que celles-ci aient tendance à être légèrement plus faibles dans la strate élevée (28,3 chances sur 100 comparativement à 36 chances sur 100 dans les autres strates). Par contre, l'orientation qu'ils choisissent, s'ils entrent au cégep, est fortement associée à leur SSE d'origine: plus celui-ci est élevé, plus fortes seront les probabilités d'opter pour des études générales (à ce sujet, les probabilités sont évaluées à 44,7, à 31,4 et à 23,9 chances sur 100 selon que le SSE est élevé, moyen ou faible).

Ce dernier phénomène s'observe également en milieu anglophone: l'appartenance à la strate socio-économique élevée plutôt qu'à la strate socio-économique faible donne deux fois plus de chances, au sens statistique du terme, de s'orienter vers les études générales au cégep (46,4 contre 20,8 chances sur 100). À l'inverse, à l'appartenance à la strate socio-économique élevée sont associées des probabilités deux fois moindres d'interrompre les études à la fin du secondaire général (21,7 contre 47,9

chances sur 100 dans la strate socio-économique faible). Enfin, contrairement à la situation prévalant en milieu francophone, les probabilités de passage au cégep professionnel ne varient pas significativement d'une strate socio-économique à l'autre.

Pour ce qui est de l'interruption des études à la fin du cours secondaire général, le SSE d'origine a donc un effet plus marqué en milieu anglophone qu'en milieu francophone. En milieu anglophone, les individus appartenant à la strate socio-économique faible seraient éliminés (ou s'auto-élimineraient) beaucoup plus souvent que ceux des autres strates, ce qui n'est pas le cas en milieu francophone. Par voie de conséquence, c'est dans cette strate sociale que les différences entre les groupes linguistiques se révèlent avec le plus de netteté, comme nous l'avons noté plus haut.

À ce point de bifurcation du système scolaire, le SSE d'origine a donc un effet particulier à l'intérieur de chaque groupe linguistique. En milieu francophone, il discrimine les cheminements en termes d'orientation vers une formation générale ou professionnelle tandis qu'en milieu anglophone, il le fait en termes de passage au cégep général ou de sortie du système scolaire.

3.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général (C)

L'étude des relations entre les résultats scolaires, la langue maternelle et les probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général laisse voir que les différences entre les groupes linguistiques varient compte tenu du degré de réussite scolaire obtenu. En corollaire, l'effet des résultats scolaires sur le cheminement varie pour chaque groupe linguistique[24].

a) La langue maternelle

Même si l'influence de la langue maternelle varie compte tenu du degré de réussite scolaire (tableau V-3.2, partie A), certaines observations vont néanmoins dans le même sens.

Ainsi, pour chaque niveau de réussite scolaire, les probabilités de passage au cégep général sont beaucoup plus élevées chez les anglophones que chez les francophones. Cette différenciation est toutefois plus marquée lorsque la réussite scolaire est élevée. Dans ce cas, les probabilités de

24. Le modèle retenu: RLC (modèle saturé); voir le tableau F-3.2 en annexe.

Tableau V-3.2
Probabilités de passage au cégep à partir de la 5ᵉ année du secondaire général selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées)

RLC. (modèle saturé)		Passage au cégep		Sortie
		général	professionnel	
A) Selon la langue maternelle, compte tenu des résultats scolaires				
75% et plus	francophones	13,5	48,5	38,0
	anglophones	53,2	18,1	28,7
de 66% à 74%	francophones	23,2	47,9	28,9
	anglophones	43,4	18,8	37,8
65% et moins	francophones	22,6	49,7	27,8
	anglophones	44,1	17,0	38,9
B) Selon les résultats scolaires, compte tenu de la langue maternelle				
francophones	75% et plus	46,2	30,6	23,2
	de 66% à 74%	35,9	37,5	26,6
	65% et moins	17,9	31,9	50,2
anglophones	75% et plus	60,1	27,4	12,5
	de 66% à 74%	26,9	42,9	30,3
	65% et moins	13,1	29,8	57,2

franc.: 3 530 angl.: 1 424

passage au cégep général sont quatre fois plus fortes chez les anglophones (53,2 contre 13,5 chances sur 100), alors qu'elles y sont deux fois plus fortes (environ 44 contre 23 chances sur 100) dans les cas de réussite scolaire moyenne ou faible.

Inversement et toujours pour chaque niveau de réussite scolaire, les probabilités de passage au cégep professionnel sont beaucoup plus élevées chez les francophones. Selon que les résultats scolaires sont élevés, moyens ou faibles, les chances relatives sont respectivement 2,7, 2,6 et 2,9 fois plus fortes chez les francophones que chez les anglophones.

Par contre, l'influence de l'appartenance linguistique sur les probabilités de sortie du système après la 5ᵉ année du secondaire général ne s'exerce pas dans le même sens pour tous les niveaux de réussite scolaire. En effet, lorsque la réussite scolaire est élevée, les anglophones ont des

probabilités moindres que les francophones (28,7 contre 38,0 chances sur 100) d'arrêter leurs études, tandis que c'est l'inverse qui se produit lorsque la réussite scolaire est moyenne ou faible.

b) Les résultats scolaires

Pour ce qui est de l'effet de la réussite scolaire (tableau V-3.2, partie B), nous constatons que celle-ci exerce une influence plus marquée en milieu anglophone, mais dans le même sens toutefois qu'en milieu francophone. De fait, à l'intérieur de chaque groupe linguistique, les probabilités de passage au cégep général diminuent au fur et à mesure que le degré de réussite scolaire baisse, de telle sorte qu'en milieu anglophone, les élèves qui obtiennent des résultats scolaires élevés ont 4,6 fois plus de chances que les autres d'opter pour ce cheminement (60,1 contre 13,1 chances sur 100) et qu'en milieu francophone, leurs chances sont 2,6 fois plus élevées (46,2 contre 17,9 chances sur 100).

Par ailleurs, quelle que soit la langue maternelle, les élèves obtenant des notes moyennes ont des probabilités légèrement plus fortes que les autres de s'orienter vers le cégep professionnel. Mais l'effet des résultats scolaires sur l'orientation vers les études professionnelles est, somme toute, minime par rapport à celui qu'il a sur l'orientation vers le général ou sur l'interruption des études. Aussi n'insisterons-nous pas davantage sur ce point.

Quant aux probabilités d'interruption des études, elles sont, en milieu anglophone, d'autant plus élevées que les notes scolaires sont faibles, passant de 12,5 à 30,3 et à 57,2 chances sur 100. En milieu francophone, ces probabilités sont moins liées aux notes scolaires: seuls les élèves dont les notes sont faibles auront des probabilités plus fortes que les autres d'interrompre leurs études (50,2 contre 23,2 et 26,6 chances sur 100).

3.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général (C)

L'analyse multivariée effectuée avec les variables sexe, langue maternelle et probabilités de passage au cégep permet de voir que chacune des variables indépendantes a un effet spécifique sur le cheminement. Cela signifie, d'un côté, que des écarts entre les groupes linguistiques existent quel que soit le sexe et, de l'autre côté, que l'effet du sexe sur les probabilités de passage au cégep est le même en milieu anglophone et en milieu francophone. D'ailleurs, à ce point du cursus scolaire, l'appartenance

linguistique explique davantage les cheminements que l'appartenance sexuelle[25].

Tableau V-3.3
Probabilités de passage au cégep à partir de la 5e année du secondaire général selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées)

(SL), $L\overline{C}$, $S\overline{C}$	Passage au cégep		Sortie
	général	professionnel	
A) Selon la langue maternelle			
francophones	21,6	49,8	28,6
anglophones	45,1	16,8	38,1
B) Selon le sexe			
masculin	37,4	29,2	33,4
féminin	29,2	37,5	33,2
franc.: 3 541 angl.: 1 449			

a) La langue maternelle

Indépendamment du sexe, les probabilités de passage au cégep après la 5e année du secondaire général sont fortement associées au groupe linguistique (tableau V-3.3, partie A). Ainsi, les anglophones ont des probabilités deux fois plus grandes que celles des francophones de passer au cégep général (45,1 contre 21,6 chances sur 100) et des probabilités trois fois moindres de passer au cégep professionnel (16,8 contre 49,8 chances sur 100). En termes de chances relatives toujours, l'interruption des études après le secondaire général apparaît plus probable chez les anglophones (38,1 contre 28,6 chances sur 100) sauf, comme nous l'avons vu précédemment, lorsque la réussite scolaire est excellente.

b) Le sexe

Comme nous pouvons le constater (tableau V-3.3, partie B), la variation des cheminements selon le sexe n'est pas si grande que cela. De fait, les probabilités de sortie du système scolaire se révèlent identiques pour les garçons et pour les filles (33 chances sur 100). Seules les probabilités de passage soit au général, soit au professionnel diffèrent: ce sont les garçons qui ont un peu plus de chances que les filles (37,4 contre 29,2 chances sur 100) de s'orienter vers les études générales, l'inverse s'observant dans

25. Le modèle retenu: (SL), $L\overline{C}$, $S\overline{C}$; voir le tableau F-3.3 en annexe.

les études professionnelles. Rappelons que ces phénomènes sont visibles tant en milieu francophone qu'en milieu anglophone.

EN BREF

- À SSE d'origine comparable, quel que soit le sexe et sauf dans les cas de réussite scolaire excellente, les probabilités de passage au cégep après le secondaire général sont plus élevées chez les francophones[26]. Cependant le passage au cégep **général** est toujours plus fréquent chez les anglophones que chez les francophones, l'inverse s'observant pour le passage au cégep professionnel.
- À ce point du cursus scolaire, l'influence du SSE d'origine et des résultats scolaires sur les cheminements est plus forte en milieu anglophone. Par contre, l'influence du sexe est comparable quelle que soit l'appartenance linguistique.

4. Les probabilités d'accès au cégep

L'étude des différentes transitions entre la 1^re^ année du secondaire et la 1^re^ année du cégep a permis de constater que tout au long et à la fin du secondaire, il existe un cheminement différencié pour les francophones et pour les anglophones. Les taux de sortie du système sont plus élevés chez les francophones, tant avant la 3^e^ année du secondaire, qu'entre la 3^e^ et la 5^e^ année du secondaire et à la fin du secondaire professionnel. Les francophones sont donc beaucoup moins nombreux que les anglophones à suivre le programme général jusqu'en 5^e^ année du secondaire. En revanche, la situation a tendance à se renverser à la fin du secondaire général où l'on a observé que les taux de sortie du système scolaire ont tendance à être plus élevés chez les anglophones. Par ailleurs, en termes d'orientation au cégep, on note que les francophones choisissent les programmes d'études professionnelles beaucoup plus fréquemment que les anglophones.

Ainsi, en cumulant les diverses transitions, on s'aperçoit que parmi le groupe d'élèves suivis à partir de leur entrée au secondaire, quatre anglophones sur 10, en comparaison avec deux francophones sur 10, se rendent

26. Ces résultats vont dans le même sens que ceux observés dans le cas de la cohorte I lors de l'analyse descriptive **générale**.

au cégep général, alors que deux francophones sur 10 et seulement un anglophone sur 10 accèdent au cégep professionnel. Au bout de la ligne, les anglophones sont donc un peu plus nombreux que les francophones à atteindre le niveau d'études collégial, et surtout beaucoup plus nombreux à s'orienter vers les études générales[27].

L'analyse des probabilités d'accès au cégep pour une cohorte d'élèves suivis à partir de la 1re année du secondaire tiendra compte de quatre catégories de cheminement: 1) l'accès au cégep général; 2) l'accès au cégep professionnel; 3) la poursuite des études au secondaire pendant plus de cinq ans; 4) la sortie du système scolaire à un moment ou à un autre. Nous nous intéressons donc à la fois aux probabilités globales d'accès au cégep et aux probabilités d'accès dans chaque type de programme d'études.

4.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités d'accès au cégep (C)

L'étude des relations entre le SSE d'origine, la langue maternelle et les probabilités d'accès au cégep laisse voir une interaction. La langue maternelle influence ces probabilités mais de façon différente compte tenu du SSE d'origine. En corollaire, le SSE d'origine n'exerce pas la même influence dans les deux groupes linguistiques[28].

a) La langue maternelle

À l'examen de l'effet de la langue maternelle (tableau V-4.1, partie A), certaines similitudes entre les strates socio-économiques ressortent néanmoins. Ainsi, quel que soit le SSE d'origine, on peut voir que les probabilités d'accès au cégep général sont nettement plus élevées chez les anglophones (de l'ordre de 31 contre 19 chances sur 100 chez les francophones), tandis qu'au contraire les probabilités d'accès au cégep professionnel sont nettement plus élevées chez les francophones (en moyenne 32 contre 18 chances sur 100 chez les anglophones).

Par contre, en ce qui concerne la poursuite des études au secondaire pendant plus de cinq années ou encore la sortie du système entre la 1re année du secondaire et la 1re année du cégep, l'effet de la langue maternelle dépend du SSE d'origine. Lorsque celui-ci est élevé ou moyen, les probabilités de retard scolaire, de même que les probabilités de sortie du système, ne se différencient guère en fonction de la langue maternelle. Lorsque le SSE d'origine est faible, les différences sont notables: les anglophones ont des probabilités beaucoup plus fortes que les franco-

27. D'après les schémas IV-1.2 et IV-1.3.

28. Le modèle retenu: $OL\overline{C}$ (modèle saturé); voir le tableau F-4.1 en annexe.

Tableau V-4.1

Probabilités d'accès au cégep selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées)

OLC̄ (modèle saturé)		Accès au cégep: général	Accès au cégep: professionnel	Secondaire	Sortie
A) Selon la langue maternelle, compte tenu du SSE d'origine					
SSE élevé	francophones	17,3	32,6	23,5	26,6
	anglophones	32,7	17,4	26,5	23,4
SSE moyen	francophones	19,5	33,1	25,3	22,2
	anglophones	30,5	16,9	24,7	27,8
SSE faible	francophones	19,3	31,2	18,6	30,9
	anglophones	30,7	18,8	31,4	19,1
B) Selon le SSE d'origine, complet tenu de la langue maternelle					
francophones	SSE élevé	38,9	24,5	21,2	15,3
	SSE moyen	23,7	25,4	26,8	24,1
	SSE faible	12,4	25,0	27,0	35,6
anglophones	SSE élevé	42,2	23,8	18,6	15,4
	SSE moyen	21,4	23,7	20,5	34,4
	SSE faible	11,3	27,6	35,9	25,2

franc.: 2 263 angl.: 342

phones de mettre plus de cinq années à compléter le secondaire (31,4 contre 18,6 chances sur 100); les francophones ont quant à eux des probabilités beaucoup plus fortes d'arrêter leurs études (30,9 contre 19,1 chances sur 100). Dans cette strate, les chances de se rattraper par une année additionnelle de scolarisation paraissent donc meilleures en milieu anglophone[29].

En un mot, l'atout des anglophones en termes de persévérance scolaire n'est maintenu que lorsque le SSE d'origine est faible; il ne concerne pas l'accès au cégep mais plutôt la poursuite au secondaire pendant plus de cinq ans. Par contre, en termes d'orientation, la propension plus forte des anglophones à s'orienter vers les études générales transcende l'effet de leur appartenance socio-économique.

29. Cela ne signifie pas pour autant que ces jeunes accéderont par la suite aux études collégiales.

b) Le SSE d'origine

Si on regarde cette fois l'effet comme tel du SSE d'origine (tableau V-4.1, partie B), on constate certaines similitudes entre les deux milieux linguistiques. Ainsi, les probabilités cumulées d'accès au cégep diminuent au fur et à mesure que s'abaisse le SSE d'origine. Mais l'ampleur des variations n'est toutefois pas semblable dans les deux groupes linguistiques. En milieu francophone, les jeunes de SSE faible ont trois fois moins de chances que ceux de SSE élevé d'accéder au cégep général (12,4 contre 38,9 chances sur 100). En milieu anglophone, l'écart est encore plus prononcé puisque les jeunes de SSE faible ont près de quatre fois moins de chances que ceux de SSE élevé d'accéder au cégep général (11,3 contre 42,2 chances sur 100).

Une seconde similitude est notée en ce qui concerne l'accès au cégep professionnel. En effet, quel que soit le groupe linguistique pris en considération, les probabilités d'accès au cégep professionnel ne sont pas fonction du SSE d'origine.

Pour le reste, l'effet du SSE d'origine se différencie d'un groupe linguistique à l'autre. Ainsi, c'est surtout chez les anglophones que les retards scolaires sont associés au SSE d'origine. On y observe que les jeunes dont le SSE d'origine est faible ont des probabilités beaucoup plus fortes que les autres d'accuser un retard pendant le secondaire (35,9 chances sur 100 contre 18,6 et 20,5 chances sur 100 dans les autres strates).

En ce qui concerne la sortie du système scolaire, on note une relation linéaire qui va d'ailleurs dans le sens attendu chez les francophones seulement: les probabilités d'interruption des études augmentent au fur et à mesure que le SSE d'origine diminue, passant de 15,3 à 24,1 et à 35,6 chances sur 100. Chez les anglophones, la variation de ces probabilités paraît beaucoup moins ordonnée puisque ce sont les jeunes de SSE moyen qui risquent le plus d'interrompre leurs études. Si l'on considère que les retards scolaires sont beaucoup plus fréquents lorsque le SSE d'origine est faible, il faut user d'une certaine prudence avant de conclure qu'au total les jeunes de SSE moyen quitteront le système scolaire beaucoup plus souvent que ceux de SSE faible. On peut penser que les probabilités d'interruption des études avant le niveau collégial, recalculées en intégrant le cheminement des «retardataires»[30], ne seraient pas aussi différentes dans les deux strates socio-économiques.

En résumé, les probabilités cumulées d'accès au cégep général sont fortement associées à l'appartenance socio-économique des individus, et

30. Il n'est pas possible, en ce qui concerne la cohorte I, de connaître les cheminements effectifs des retardataires puisque les cueillettes de données ont pris fin au moment où ceux-ci étaient encore inscrits au secondaire.

cela, peu importe qu'ils soient francophones ou anglophones. Les probabilités d'accéder plus spécifiquement au cégep professionnel plutôt que d'opter pour n'importe quel autre cheminement ne sont pas, quant à elles, fonction du SSE d'origine.

4.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités d'accès au cégep (C)

L'étude des relations entre les résultats scolaires obtenus en 1re année du secondaire, la langue maternelle et les probabilités d'accès au cégep met en évidence l'effet spécifique et très important de chacun des facteurs résultats scolaires et langue maternelle[31]. Autrement dit, même en contrôlant l'effet de la réussite scolaire, la langue maternelle continue d'exercer une influence sur ces probabilités; d'un autre côté, la réussite scolaire exerce la même influence en milieu francophone qu'en milieu anglophone.

Tableau V-4.2
Probabilités d'accès au cégep selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées)

(RL), $R\overline{C}$, $L\overline{C}$	Accès au cégep		Secondaire	Sortie
	général	professionnel		
A) Selon la langue maternelle				
francophones	16,5	32,4	22,5	28,6
anglophones	33,5	17,6	27,5	21,4
B) Selon les résultats scolaires				
75% et plus	41,0	35,0	12,8	11,2
de 66% à 74%	21,2	28,3	25,0	25,5
65% et moins	12,7	11,7	37,2	38,3

franc.: 2 382 angl.: 323

31. Le modèle retenu: (RL), $R\overline{C}$, $L\overline{C}$; voir le tableau F-4.2 en annexe.

a) La langue maternelle

L'influence spécifique de la langue maternelle (tableau V-4.2, partie A) s'exerce dans le sens suivant: quel que soit le degré de réussite scolaire, les anglophones ont des probabilités deux fois plus élevées que les francophones d'accéder au cégep général (33,5 contre 16,5 chances sur 100); ils ont par ailleurs des probabilités légèrement plus fortes de prendre plus de cinq années à terminer le secondaire. Mais sur ce dernier point les différences sont minimes (27,2 contre 22,5 chances sur 100). À l'opposé, les francophones ont des probabilités deux fois plus élevées d'accéder au cégep professionnel (32,4 contre 17,6 chances sur 100 pour les anglophones); ils ont aussi des probabilités un peu plus fortes de quitter le système scolaire avant le niveau collégial (28,6 contre 21,4 chances sur 100).

Somme toute, que nous contrôlions l'effet des résultats scolaires ou encore celui du SSE d'origine, un même phénomène ressort: les différences entre les groupes linguistiques se situent, dans la plupart des cas, dans l'orientation au cégep et non pas dans les probabilités comme telles d'accéder au cégep.

b) Les résultats scolaires

Quant aux résultats scolaires obtenus au début du cours secondaire, nous pouvons dire qu'ils prédéterminent fortement les probabilités d'accès au cégep cinq ans plus tard (tableau V-4.2, partie B). En effet, les probabilités d'accès au cégep, tant général que professionnel, augmentent avec le degré de réussite scolaire. En corollaire, les probabilités de retards scolaires de même que de sortie du système scolaire avant le niveau collégial diminuent dans les mêmes proportions lorsque s'élève la réussite scolaire.

À la lumière des analyses présentées dans les sections antérieures, nous pouvons affirmer que si les résultats scolaires exercent un impact aussi considérable sur les probabilités d'accès au cégep, c'est en grande partie parce qu'ils déterminent, pendant le cours secondaire, les probabilités de survie dans le programme général. Il ne faut pas croire toutefois que le fait de se rendre jusqu'en 5[e] année du secondaire général constitue en soi une garantie de passage au cégep puisque ces probabilités sont encore fonction, notamment, du degré de réussite scolaire.

4.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités d'accès au cégep (C)

À partir de l'analyse des relations entre les variables sexe, langue maternelle et probabilités d'accès au cégep, nous pouvons voir que le sexe

et la langue maternelle n'ont pas d'effet isolé sur ces probabilités. C'est plutôt en interaction l'une avec l'autre que ces variables influencent les probabilités d'accès au cégep[32].

Tableau V-4.3
Probabilités d'accès au cégep selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées)

$SL\overline{C}$ (modèle saturé)			Accès au cégep général	Accès au cégep professionnel	Secondaire	Sortie
A) Selon la langue maternelle, compte tenu du sexe						
	masculin	francophones	20,0	29,0	23,1	27,9
		anglophones	30,0	21,0	26,9	22,1
	féminin	francophones	14,0	35,2	23,1	27,6
		anglophones	36,0	14,8	26,9	22,4
B) Selon le sexe, compte tenu de la langue maternelle						
	francophones	masculin	29,8	17,8	28,2	24,1
		féminin	20,2	32,2	21,8	25,8
	anglophones	masculin	23,2	24,4	28,3	24,0
		féminin	26,8	25,6	21,7	26,0
franc.: 2 418	angl.: 356					

a) La langue maternelle

Bien que les écarts entre francophones et anglophones soient plus accentués chez les filles (tableau V-4.3, partie A), ceux-ci vont dans le même sens que chez les garçons. Ainsi, quel que soit le sexe, les anglopho-

32. Le modèle retenu: $SL\overline{C}$ (modèle saturé); voir le tableau F-4.3 en annexe. L'examen des divers modèles vérifiés laisse voir que le modèle (SL), $L\overline{C}$, $S\overline{C}$ ne peut être rejeté au seuil de 0,05. Toutefois, après l'étude des déviations (de Freeman-Tuckey) des effectifs estimés par le modèle par rapport aux effectifs réels, il nous est apparu que ce modèle «fonctionnait» très mal chez les anglophones pour les catégories «accès au cégep général» et «accès au cégep professionnel». Le test statistique utilisé est donc impuissant à faire ressortir les phénomènes particuliers qui se produisent chez les anglophones pour les deux catégories de cheminement mentionnées. En conséquence, nous avons décidé de ne pas analyser ce modèle, d'autant plus qu'il s'en faut de peu qu'il soit rejeté ($p = 0,06$), et de retenir plutôt le modèle saturé, lequel permettra de spécifier la relation entre la langue maternelle et les probabilités d'accès au cégep, et de voir en quoi l'effet du sexe n'est pas le même pour les deux groupes linguistiques.

nes ont des probabilités beaucoup plus fortes que les francophones de se rendre jusqu'au cégep général. À ce sujet, le rapport est de 1,5 pour 1 chez les garçons (30,0 contre 20,0 chances sur 100) et de 2,6 pour 1 chez les filles (36,0 contre 14,0 chances sur 100).

Des écarts tout aussi prononcés mais inverses existent en ce qui a trait aux probabilités de se rendre jusqu'au cégep professionnel. Si bien qu'en fin de compte, tant chez les garçons que chez les filles, les probabilités d'interruption des études avant le niveau collégial sont à peine plus élevées chez les francophones que chez les anglophones (28 contre 22 chances sur 100), alors que les probabilités de retards scolaires sont tout juste plus fortes chez les anglophones (27 contre 23 chances sur 100). On se souviendra toutefois que lorsque le SSE d'origine est contrôlé, des différences marquées entre les deux groupes linguistiques quant à ces deux dernières probabilités apparaissent dans la strate socio-économique faible.

b) Le sexe

Considérons cette fois l'effet du sexe (tableau V-4.3, partie B), lequel se différencie pour chaque groupe linguistique. De fait, la variable sexe semble exercer une influence plus marquée chez les francophones. Pour ces derniers, les probabilités d'accès au cégep général ou professionnel diffèrent selon le sexe. Ainsi les garçons ont-ils plus de chances que les filles d'atteindre le niveau du cégep général (29,8 contre 20,2 chances sur 100), tandis qu'à l'inverse les filles ont près de deux fois plus de chances que les garçons d'accéder au cégep professionnel (32,2 contre 17,8 chances sur 100). Chez les anglophones, pareil phénomène n'existe pas.

On note par ailleurs deux points de similitude entre les groupes linguistiques relativement à l'effet de la variable sexe. Premièrement, tant en milieu francophone qu'en milieu anglophone, les probabilités de retards scolaires pendant le cours secondaire ont tendance à être légèrement plus fortes chez les garçons que chez les filles (28 contre 22 chances sur 100). Deuxièmement, les probabilités d'interruption des études avant le niveau collégial sont comparables chez les garçons et chez les filles (24 contre 26 chances sur 100) et cela, quel que soit le groupe linguistique considéré.

En résumé, la situation se présente comme suit: entre la 3e et la 5e année du secondaire, les filles persévéreraient davantage dans leurs études[33]. Au sortir du secondaire général, elles interrompraient leurs étu-

33. Dans la mesure où celles-ci réussissent mieux que les garçons à l'école, cette différence doit être portée, du moins en partie, au compte de l'effet des résultats scolaires et non du sexe comme tel.

des aussi fréquemment que les garçons bien que leur réussite scolaire surpasse celle des garçons[34]. Par ailleurs, les filles seraient beaucoup plus nombreuses que les garçons à détenir une formation professionnelle dès le secondaire. Si bien qu'au bout de la ligne, filles et garçons ont au total des probabilités comparables de quitter le système scolaire avant le niveau collégial. Sur ce point, les milieux linguistiques se rejoignent.

Par contre, les variations des probabilités d'accès au cégep (on se souviendra que les anglophones sont plus nombreux que les francophones à survivre dans la filière d'enseignement général jusqu'au niveau collégial), ne seraient pas sans rapport avec la plus forte orientation des filles vers l'enseignement professionnel en milieu francophone, ce qui ne s'observe pas en milieu anglophone. Cependant, ce facteur ne saurait expliquer à lui seul toutes les variations notées.

EN BREF

- Pour une cohorte d'étudiants suivis à partir de leur entrée au secondaire, les probabilités d'accès au cégep général se révèlent plus fortes chez les anglophones que chez les francophones et cela, quels que soient le SSE d'origine, les résultats scolaires et le sexe. Inversement, les probabilités d'accès au cégep professionnel sont toujours plus élevées chez les francophones.
- L'influence des résultats scolaires sur les probabilités d'accès au cégep est comparable pour les deux groupes linguistiques. L'influence du SSE d'origine ne se fait pas sentir sur les mêmes aspects de cheminement. Quant à la variable sexe, elle exerce une influence plus marquée chez les francophones où elle engendre des processus d'orientation différenciés.

5. Les probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général

Au cours des analyses précédentes, divers aspects des cheminements scolaires de la 1re année du secondaire jusqu'à l'entrée au cégep ont été étudiés sous l'angle des différences entre les groupes linguistiques. Nous nous intéresserons cette fois à celles-ci au-delà de l'entrée au cégep général.

34. Mireille LEVESQUE et Louise SYLVAIN, *Après l'école secondaire...*, p. 152.

En ce qui concerne l'enseignement collégial général, l'étude des cheminements des jeunes de la cohorte III (suivis depuis la 5e année du secondaire jusqu'à l'entrée à l'université) a mis en évidence le fait que c'est surtout au moment où se termine normalement le cours collégial que se dessinent de nouvelles différences entre francophones et anglophones. En effet, les écarts notés en fonction de la langue maternelle sont relativement faibles pendant le cours collégial général puisque la plupart des étudiants se maintiennent dans ce programme pendant deux ans. Par contre, à la fin de ce programme, les cheminements des francophones se démarquent à nouveau de ceux des anglophones.

D'un côté, le taux d'accès à l'université est plus élevé en milieu anglophone qu'en milieu francophone[35]: 75,4 % des anglophones comparativement à 58,9 % des francophones ont accédé à l'université au sortir du cours collégial général. De l'autre côté, les francophones ont été plus nombreux à rester au niveau collégial pour une troisième année (15,7 % contre 6,5 %) ou encore à quitter le système scolaire après deux années d'études collégiales générales (23,8 % contre 17,8 %)[36].

Dans les pages qui suivent, nous analyserons les probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année de cégep général. Trois catégories de cheminement seront considérées: 1) le passage à l'université; 2) la poursuite des études au cégep pour une troisième année; 3) la sortie du système scolaire après deux années de cégep.

Pour ce qui est de l'enseignement collégial professionnel, la perspective d'analyse aurait été quelque peu différente. Puisque la raison d'être de ce type d'enseignement est d'assurer aux jeunes une formation technique spécialisée débouchant sur le marché du travail et non pas de les préparer aux études universitaires, ce qu'il importerait surtout de considérer, ce sont les probabilités d'obtention d'un diplôme et non pas celles

35. Ce phénomène ne s'observe toutefois pas pour la cohorte IV (jeunes rejoints en 2e année de cégep en 1971-1972 et suivis pendant cinq ans). Le réseau d'enseignement collégial québécois en était encore à ses premières années de fonctionnement au moment où a démarré le projet A.S.O.P.E. Or on sait que le milieu anglophone n'a pas adhéré aussi rapidement à ce réseau que le milieu francophone, préférant laisser les étudiants poursuivre leurs études dans une autre province (ou un autre pays). Comme ces derniers n'ont pu faire partie de l'échantillon de la cohorte IV, c'est donc une partie seulement des étudiants anglophones de niveau postsecondaire qui constituent cette cohorte: ceux inscrits dans les institutions collégiales du Québec. Aussi avons-nous préféré, dans cette section d'analyse, tirer nos observations de la cohorte III, laquelle a permis de rejoindre les étudiants avant qu'ils ne quittent le système scolaire québécois, soit en 5e année du secondaire, et de les suivre pendant quatre ans, peu importe l'endroit où ils ont poursuivi leurs études par la suite. Ce choix est d'autant plus justifié que l'échantillon d'anglophones de la cohorte III (N = 2 414) dépasse largement celui de la cohorte IV (N = 511); schémas B-2 et B-3 en annexe; cela permet de conserver un nombre suffisant d'individus jusqu'au dernier temps d'observation, qui correspond au moment du passage à l'université.

36. Voir les tableaux IV-2.1 et IV-2.2.

d'accès à l'université. Bien que nous estimions que l'analyse des cheminements au cégep professionnel aurait pu être pertinente, nous ne sommes pas en mesure de la réaliser dans le cadre de la présente étude. D'une part les cheminements du début à la fin des études collégiales professionnelles ne peuvent être retracés pour une même cohorte d'étudiants; d'autre part, les sous-échantillons disponibles sont trop restreints en ce qui concerne le milieu anglophone. Aussi l'analyse des cheminements au niveau postsecondaire ne sera faite qu'**à partir du cours collégial général**.

5.1. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général (C)

L'étude des relations existant entre le SSE d'origine, la langue maternelle et les probabilités de passage à l'université laisse voir que même lorsqu'on contrôle l'effet du SSE d'origine, les francophones n'ont pas les mêmes chances que les anglophones d'accéder à l'université. Par ailleurs, à ce point de bifurcation, le SSE d'origine n'influence plus le cheminement; quelle que soit la strate socio-économique à laquelle l'on appartient, les probabilités d'accès à l'université après le cours collégial général sont les mêmes. Cela est tout aussi vrai en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Autrement dit, le cheminement suivi après le cours collégial général, tel qu'il est analysé ici, est une question de langue maternelle et non de SSE d'origine[37].

Tableau V-5.1
Probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général selon la langue maternelle (proportions normalisées)

(OL), LC	Passage à l'université	Cégep	Sortie
Francophones	23,8	43,8	32,3
Anglophones	42,8	22,8	34,4

franc. : 834 angl. : 458

Ainsi, à SSE d'origine comparable (tableau V-5.1), les anglophones ont près de deux fois plus de chances que les francophones d'accéder à l'université après deux années de cégep général (42,8 contre 23,8 chances sur 100). Cela ne signifie pas pour autant que les francophones interrompent davantage leurs études; il n'en est rien puisque les probabilités de

37. Le modèle retenu : (OL), LC; voir le tableau I-5.1 en annexe.

sortie après deux années de cégep sont du même ordre (32 et 34 chances sur 100). On observe plutôt que les francophones ont des probabilités plus fortes que les anglophones de s'attarder au cégep (en termes de chances relatives, deux fois plus souvent, soit 43,8 contre 22,8 chances sur 100).

Le calcul des divers taux de transition par niveau et par temps effectué au chapitre précédent permet de voir que parmi les étudiants qui ont pris plus de deux ans pour terminer leurs études collégiales générales, et dont on a pu retracer le cheminement par la suite, près des trois quarts sont entrés à l'université [38]. Les francophones prenant plus de temps que les anglophones pour faire leurs études collégiales, leur taux d'accès à l'université se trouve minimisé lorsqu'il est calculé, comme c'est ici le cas, après deux années de cégep. En conséquence, l'écart réel entre les groupes linguistiques relativement aux probabilités globales de passage du cégep général à l'université n'est sûrement pas aussi prononcé que le laissent croire les chiffres présentés ici. Néanmoins, cet écart est réel et se reproduit quel que soit le SSE d'origine.

5.2. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général (C)

Après l'analyse multivariée effectuée avec les variables résultats scolaires, langue maternelle et probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année de cégep général, nous pouvons affirmer que la langue maternelle influence les cheminements à ce point du parcours scolaire, et cela quel que soit le degré de réussite scolaire. En corollaire, les résultats scolaires ont le même effet à l'intérieur de chaque groupe linguistique. Qui plus est, l'effet spécifique de la langue maternelle apparaît presque aussi important que l'effet spécifique des résultats scolaires [39].

a) La langue maternelle

La relation observée précédemment (section 5.1) entre la langue maternelle et les probabilités de passage à l'université se vérifie ici quel que soit le degré de réussite scolaire (tableau V-5.2, partie A). Ce sont les anglophones, rappelons-le, qui ont les probabilités les plus élevées d'entrer à l'université après deux années de cégep général, tandis qu'en corollaire, ce sont les francophones qui ont les probabilités les plus élevées de rester au cégep plus de deux ans.

38. Voir le tableau IV-3.1.
39. Le modèle retenu: (RL), $R\overline{C}$, $L\overline{C}$; voir le tableau F-5.2 en annexe.

Tableau V-5.2

Probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées)

(RL), $\overline{RC}$, $\overline{LC}$	Passage à l'université	Cégep	Sortie
A) Selon la langue maternelle			
francophones	24,4	42,9	32,7
anglophones	42,3	23,8	33,9
B) Selon les résultats scolaires			
75% et plus	53,3	18,3	28,5
de 66% à 74%	32,4	30,1	37,5
65% et moins	14,3	51,6	34,0

franc.: 845 angl.: 474

b) Les résultats scolaires

De façon analogue, les résultats scolaires exercent surtout une influence (tableau V-5.2, partie B) sur les probabilités de passage à l'université ou de continuation au cégep; en ce qui a trait aux probabilités de sortie, l'influence de cette variable est beaucoup plus faible. En effet, les chances d'accéder à l'université dès la fin du cours collégial général sont près de quatre fois plus élevées lorsque les résultats scolaires sont forts plutôt que faibles (53,3 contre 14,3 chances sur 100), tandis que les probabilités d'entreprendre une année additionnelle de cégep y sont près de trois fois moindres (18,3 contre 51,6 chances sur 100). Quant aux probabilités de sortie, elles sont légèrement moins fortes lorsque la réussite est élevée (28,5 chances sur 100) plutôt que moyenne ou faible (37,5 et 34,0 chances sur 100). Cet effet de la réussite scolaire est comparable dans les deux milieux linguistiques.

5.3. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général (C)

À l'examen des relations existant entre le sexe, la langue maternelle et le cheminement des étudiants de 2e année du cégep général, il appert que les différences entre francophones et anglophones varient selon que l'on est de sexe masculin ou de sexe féminin. Conséquemment, l'effet du sexe

sur ces cheminements n'est pas le même en milieu francophone qu'en milieu anglophone[40].

Tableau V-5.3
Probabilités de passage à l'université à partir de la 2e année du cégep général selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées)

SL$\overline{C}$ (modèle saturé)		Passage à l'université	Cégep	Sortie
A) Selon la langue maternelle, compte tenu du sexe				
masculin	francophones	21,3	40,8	37,9
	anglophones	45,4	25,8	28,7
féminin	francophones	27,3	44,5	28,2
	anglophones	39,4	22,2	38,4
B) Selon le sexe, compte tenu de la langue maternelle				
francophones	masculin	26,8	36,0	37,2
	féminin	39,8	30,7	29,5
anglophones	masculin	33,1	39,7	27,3
	féminin	33,6	27,0	39,4

franc.: 836 angl.: 472

a) La langue maternelle

Lorsque l'on examine la relation qui existe entre la langue maternelle et le cheminement après la 2e année du cégep général (tableau V-5.3, partie A), laquelle relation est spécifiée par le sexe, les résultats concernant les taux de sortie du système paraissent surprenants. Ainsi, chez les étudiants, les francophones ont des probabilités plus élevées que les anglophones d'arrêter leurs études après deux années de cégep (37,9 contre 28,7 chances sur 100), la situation inverse s'observant chez les étudiantes (respectivement 28,2 et 38,4 chances sur 100 pour les francophones et pour les anglophones). Quant aux probabilités d'accès à l'université, elles demeurent plus élevées chez les anglophones, mais l'écart est plus marqué chez les étudiants de sexe masculin; les chances d'un anglophone par rapport à celles d'un francophone y sont de 2 pour 1 (45,4 contre 21,3 chances sur 100) alors que chez les étudiantes, ce rapport diminue à 1,5 pour 1 (39,4 contre 27,3 chances sur 100). Par ailleurs, les probabilités de rester

40. Le modèle retenu: SL$\overline{C}$ (modèle saturé); voir le tableau F-5.3 en annexe.

stationnaires au cégep sont toujours nettement plus élevées chez les francophones, bien que l'écart soit plus réduit chez les étudiants (40,8 contre 25,8 chances sur 100) que chez les étudiantes (44,5 contre 22,2 chances sur 100).

b) Le sexe

Peu de points communs ressortent de l'examen (tableau V-5.3, partie B) de l'influence du sexe sur les cheminements pour chacun des groupes linguistiques. Une seule tendance générale, d'ailleurs déjà constatée à d'autres points du cursus scolaire, s'observe: les étudiants restent stationnaires au même niveau plus souvent que ne le font les étudiantes (en milieu francophones, 36,0 contre 30,7 chances sur 100 et en milieu anglophone, 39,7 contre 27,0 chances sur 100). Mais, comme nous pouvons le voir, ce phénomène est beaucoup plus accentué en milieu anglophone.

Pour le reste, l'effet du sexe sur les cheminements après la 2[e] année de cégep général est différent d'un milieu linguistique à l'autre. En milieu francophone, les probabilités d'accès à l'université sont plus élevées chez les étudiantes (39,8 contre 26,8 chances sur 100 chez les étudiants) et les probabilités de sortie du système scolaire y sont moindres (29,5 contre 37,2 chances sur 100). En milieu anglophone, les probabilités d'accès à l'université après deux années d'études collégiales générales ne varient pas en ce qui a trait au sexe (33,1 et 33,6 chances sur 100), mais les probabilités de sortie du système sont plus élevées chez les étudiantes (39,4 contre 27,3 chances sur 100) que chez les étudiants.

EN BREF

- Quels que soient le SSE d'origine et les résultats scolaires, les probabilités d'accès à l'université à partir de la 2[e] cégep général sont plus élevées chez les anglophones. Cela se vérifie par ailleurs surtout chez les garçons.
- À ce point de bifurcation, le SSE d'origine n'intervient plus dans les décisions scolaires. Les résultats scolaires y exercent la même influence quelle que soit l'appartenance linguistique. Par contre, le sexe joue un rôle différent: chez les francophones, les étudiantes accéderaient davantage à l'université que les étudiants, ce qui ne s'observe pas chez les anglophones.

6. Conclusion

Au terme de cette analyse de type explicatif sur les différences de cheminements des francophones et des anglophones, il convient de revenir sur nos interrogations de départ afin de voir dans quelle mesure l'examen plus spécifique de certains aspects du cheminement, à la lumière des variables SSE d'origine, résultats scolaires et sexe, est susceptible de leur répondre.

6.1. L'effet spécifique de la langue maternelle

L'existence de ce que nous pourrions appeler un effet spécifique de la langue maternelle sur les cheminements scolaires, c'est-à-dire le maintien d'une relation entre ces deux facteurs même lorsque l'on contrôle l'effet du SSE d'origine des individus, celui de leur degré de réussite scolaire ou encore celui du sexe, est l'élément majeur qui se dégage de plusieurs analyses multivariées.

La constance de certains résultats d'une analyse à l'autre, de même que l'ampleur de certaines des différences qui se maintiennent entre les groupes linguistiques lorsque l'effet de l'une ou de l'autre des trois variables explicatives est contrôlé, nous incitent à penser que même s'il avait été possible de regrouper toutes ces variables en une seule analyse pour chacune des dimensions de cheminement retenues, plusieurs résultats auraient été dans le même sens. Mais cela, seule une analyse prenant effectivement en considération l'ensemble de ces variables serait à même de le confirmer. De plus, il se pourrait que certaines différences moins importantes qui se maintiennent lorsque l'on tient compte d'une variable explicative puissent disparaître si l'on prenait simultanément en considération plusieurs variables explicatives. C'est à l'intérieur de ces limites que se situeront les conclusions de cette analyse de type explicatif.

Ainsi, dans l'optique de l'accessibilité aux études supérieures, ou plus généralement d'une démocratisation de l'éducation, les différences entre francophones et anglophones se trouvent confirmées sur plus d'un plan pour la période s'étendant de 1972 à 1977, et cela, quels que soient le SSE d'origine, les résultats scolaires et, éventuellement, le sexe. Ces différences sont notées, par exemple, dès le cours secondaire et se traduisent par un taux de persévérance dans le programme général plus élevé pour les anglophones que pour les francophones et par des probabilités plus fortes pour ceux-ci d'obtenir un certificat d'études secondaires. En un mot, les francophones commencent à sortir plus tôt du système scolaire; par conséquent, ils ont moins de diplômes. Quant aux probabilités d'accès à l'enseignement général, et par la suite à l'université, elles sont plus élevées en milieu anglophone à une exception près: à la sortie du cours collégial

général, les anglophones de sexe féminin n'accèdent pas davantage à l'université que leurs consoeurs francophones; c'est l'inverse qui se produit.

Il nous semble important de souligner cependant que lorsque l'effet du SSE d'origine, des résultats scolaires ou du sexe est contrôlé, les probabilités d'accès au cégep après cinq années d'études secondaires sont du même ordre chez les francophones que chez les anglophones pour la cohorte d'élèves qui est entrée au secondaire en 1971-1972.

Doit-on voir là une conséquence heureuse des politiques scolaires mises de l'avant au cours de la dernière décennie et visant le développement accru des options professionnelles dans les institutions d'enseignement collégial francophones? Peut-on penser que les jeunes auraient entrepris des études postsecondaires en aussi grand nombre, n'eut été cette voie alternative aux études universitaires que constitue la spécialisation professionnelle au cégep? La chose est vraisemblable. Mais on doit du même coup envisager la possibilité qu'un «effet pervers»[41] en ait émergé, à savoir une très forte valorisation de ce type d'études (ce qui est d'ailleurs le cas depuis quelques années en milieu francophone) qui aurait eu pour effet de détourner un certain nombre de jeunes des études universitaires qu'ils auraient été en mesure de faire avec succès. Sous cet angle, le fait que les francophones aient développé beaucoup plus que les anglophones l'enseignement collégial professionnel peut devenir une des causes des inégalités entre les groupes linguistiques relativement à leurs chances d'accès à l'université. Il ne faut toutefois pas oublier que malgré ces réformes, il subsiste toujours des inégalités entre les strates socio-économiques.

6.2. L'effet du statut socio-économique d'origine

L'analyse du rôle joué par le SSE d'origine dans l'explication des cheminements scolaires permet de tirer trois conclusions principales. La première concerne la comparaison des groupes linguistiques et peut s'énoncer comme suit: la sélection opérée en fonction du SSE d'origine n'est pas plus forte en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Pour tout ce qui touche l'enseignement secondaire, cette sélection est apparue comparable d'un groupe linguistique à l'autre. Autrement dit, la variation des cheminements d'une strate socio-économique à l'autre existe tout autant en milieu anglophone qu'en milieu francophone. Qui plus est, en ce qui concerne le passage au cégep, c'est même en milieu anglophone que les écarts entre les strates socio-économiques ont tendance à être les plus pro-

41. Selon l'expression de Raymond Boudon.

noncés. Donc, si les cheminements des francophones se différencient de ceux des anglophones, cela ne résulte pas, en règle générale, d'inégalités plus marquées entre les strates socio-économiques chez les premiers que chez les seconds. D'autres facteurs sont susceptibles d'expliquer ces différences.

La deuxième conclusion est à l'effet que les réformes scolaires semblent avoir été impuissantes à faire disparaître les inégalités existant entre les strates socio-économiques en ce qui a trait à l'accessibilité aux études. En comparant les projets d'études formulés par les jeunes en 1965 et en 1972, Bélanger et Roberge observent même une augmentation des inégalités sociales[42].

Quoi qu'il en soit, nous pouvons affirmer — et c'est là la troisième conclusion — que le SSE d'origine influence les cheminements scolaires jusqu'à la fin du cours collégial. Cette influence s'exerce d'ailleurs à plus d'un titre. L'orientation choisie pendant le cours secondaire, les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires au moins, le type de diplôme, l'accès au cégep, et plus particulièrement au cégep général, demeurent associés au SSE d'origine. Cependant, pour les jeunes qui persévèrent dans le système scolaire jusqu'à la fin du cours collégial général, le SSE d'origine semble ne plus être un facteur discriminant en termes stricts d'accès à l'université. En effet, les étudiants de SSE d'origine faible qui se rendent jusqu'à la fin du cours collégial général accèdent à l'université aussi souvent que les autres.

Massot explique ce phénomène comme le résultat d'un processus d'homogénéisation selon les résultats scolaires: «[...] les élèves ayant atteint l'université obtenaient de meilleures notes en secondaire V par rapport à l'ensemble des étudiants du secondaire V[43]». Plusieurs jeunes issus des strates socio-économiques faibles se trouvent certes éliminés des études supérieures parce qu'ils ne réussissent pas à obtenir d'aussi bons résultats scolaires que les autres. Mais ce facteur n'explique pas tout. Car même à résultats scolaires comparables, des inégalités persistent entre les strates socio-économiques relativement à leurs cheminements scolaires[44]. En ce sens, nous pouvons affirmer que le SSE d'origine et les

42. Pierre W. BÉLANGER et P. ROBERGE, «L'avant et l'après des réformes: l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972», dans: Pierre W. BÉLANGER et coll., *Les jeunes et la réforme*..., pp. 281-316.

43. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires*..., p. 154.

44. Plusieurs chercheurs aboutissent à cette conclusion en milieu américain (voir Alan C. KERCKHOFF, *Research in Sociology of Education and Socialization, vol. 1: Longitudinal Perspectives in Educational Attainment*, Greenwich, Connecticut, Jai Press, 1980). En milieu québécois cela a été vérifié empiriquement au chapitre des probabilités d'accès au cégep à partir de la 5ᵉ année du secondaire (voir Mireille LÉVESQUE et Louise SYLVAIN, *Après l'école secondaire*...).

résultats scolaires jouent tous les deux un rôle spécifique dans l'explication des inégalités scolaires. C'est donc par un double processus de «sélection», laquelle bien souvent prend la forme d'une auto-élimination, que les jeunes de SSE d'origine faible parvenant jusqu'au terme du cours collégial général en viennent à former un groupe en quelque sorte «sur-sélectionné». Rien d'étonnant dès lors si leurs probabilités d'accès à l'université semblent comparables à celles des étudiants des autres strates socio-économiques. Mais même là, il y a fort à penser que des différences puissent se recréer dans les disciplines qu'ils choisissent à l'université[45].

6.3. L'effet des résultats scolaires

L'importance des résultats scolaires dans l'explication des cheminements effectifs des jeunes est confirmée dans la présente recherche. Les probabilités d'accès aux études supérieures demeurent fortement associées au degré de réussite scolaire des individus. Au regard des questions formulées dans ce projet relativement à l'influence exercée par ce facteur, les réponses qui suivent peuvent maintenant être apportées.

Premièrement, la «sélection» (au sens large du terme) opérée par le biais de la réussite scolaire ne paraît pas plus forte en milieu francophone qu'en milieu anglophone. De fait, pour quatre des cinq aspects de cheminement considérés dans l'analyse explicative, on peut dire que l'effet des résultats scolaires sur ces cheminements est de même ampleur dans les deux milieux linguistiques. Ce n'est que dans un seul cas que les variations n'ont pas la même ampleur, soit lors du passage de la 5e année du secondaire général au cégep. À ce point de bifurcation, c'est d'ailleurs en milieu anglophone que les inégalités attribuables aux différences de rendement scolaire sont les plus marquées ou, si l'on veut, que les différences de cheminement des forts et des faibles sont à leur maximum.

De toute évidence, la différenciation des cheminements des francophones et des anglophones sur le plan des carrières scolaires est loin de résulter d'une plus forte «sélection» des francophones sur la base de leurs résultats scolaires (on ne tient pas compte ici du fait qu'il s'agisse de sélection institutionnelle proprement dite ou d'auto-élimination de la part des étudiants). En milieu anglophone, les décisions scolaires prennent en considération la réussite scolaire passée autant qu'en milieu francophone et même plus à l'occasion.

45. C'est d'ailleurs là une des hypothèses de recherche qu'essaieront de vérifier un groupe de chercheurs dans un projet sur les «politiques d'admission et taux d'accès aux universités du Québec» mis de l'avant à l'Université Laval et auquel collaboreront d'autres universités.

Deuxièmement, nos analyses suggèrent que l'effet des résultats scolaires continue d'exister aux niveaux supérieurs d'enseignement. Plus précisément, les probabilités de passage au cégep et plus encore au cégep général, de même que les probabilités d'accès à l'université après deux années d'études collégiales générales, demeurent fortement associées au degré de réussite scolaire. À tous les points de bifurcation du cursus scolaire, les cheminements qu'empruntent les étudiants sont donc chaque fois fonction de leurs résultats scolaires. Cela, répétons-le, s'observe tout autant en milieu anglophone qu'en milieu francophone.

Troisièmement, il semble que compte tenu du niveau scolaire considéré, les décisions prises sur la base du degré de réussite scolaire (sans tenir compte du fait que ces décisions soient prises par l'étudiant et sa famille ou par les divers agents du système scolaire) ne sont pas toujours du même ordre. Pendant le cours secondaire, c'est surtout la poursuite des études dans le programme général qui sera le plus directement associée aux résultats scolaires. Les probabilités de continuation dans le cours général et d'obtention d'un certificat attestant ce type de formation diminuent considérablement en fonction des résultats scolaires. Au cégep également, les probabilités de persévérance au général continuent d'être fortement associées au rendement scolaire des étudiants.

Par contre, les résultats scolaires ne semblent pas constituer un critère aussi déterminant pour ce qui est de l'orientation professionnelle. À chaque point de bifurcation où est posé ce choix, des jeunes représentant tous les niveaux de réussite scolaire s'orientent vers les cours professionnels.

Les analyses effectuées suggèrent enfin que les retards scolaires sont davantage attribuables au faible degré de réussite scolaire des étudiants qu'à leurs caractéristiques sociales (langue maternelle, SSE d'origine et sexe).

6.4. L'effet de la variable sexe

Compte tenu de l'appartenance linguistique et du sexe, l'analyse de divers aspects des cheminements du secondaire à l'université entre 1972 et 1977 a permis de constater ce qui suit en ce qui a trait à l'influence du sexe. Premièrement, les variations selon le sexe ne vont pas toutes dans le même sens; elles dépendent des aspects du cheminement pris en considération. Deuxièmement, la différenciation des cheminements selon le sexe se présente quelque peu différemment à l'intérieur de chaque milieu linguistique.

Ainsi, s'il est possible d'affirmer que les filles sont plus nombreuses que les garçons à persévérer dans leurs études jusqu'à la fin du secon-

daire, il faut néanmoins ajouter que cette différence est encore plus accentuée chez les anglophones. Cette avance des filles pendant le cours secondaire apparaît toutefois bien relative car celles-ci n'obtiennent même pas plus souvent que les garçons le certificat d'études secondaires générales donnant accès aux niveaux d'enseignement postsecondaires, et cela malgré une réussite scolaire supérieure à celle obtenue par ces derniers[46]. Ce qu'elles obtiennent le plus souvent, et qui découle de leurs choix d'orientation, c'est le certificat d'études secondaires professionnelles. Comme ce cycle d'études est terminal, les filles n'accéderont pas au cégep en plus grand nombre que les garçons; leur avantage (si l'on peut s'exprimer ainsi) s'arrête donc au diplôme d'études secondaires.

En milieu francophone, l'orientation vers le cégep professionnel sera d'ailleurs plus fréquente chez les filles. Même si par la suite les étudiantes qui se sont inscrites dans les programmes de formation générale parviennent aux études universitaires en proportion plus élevée que les étudiants, il n'en demeure pas moins qu'au total, on ne peut pas dire que les femmes accèdent davantage à l'université que les hommes, comme le laisseraient pourtant présumer leurs performances scolaires. De plus, l'hypothèse formulée en ce qui concerne les étudiants de SSE d'origine faible peut être reprise en ce qui concerne les femmes: bien que l'accès à l'université leur soit maintenant davantage assuré, nous pouvons supposer qu'il se maintient des mécanismes de différenciation selon les facultés et les disciplines[47].

En milieu anglophone, l'orientation au cégep donne peut-être lieu à des différences selon le sexe lors du passage de la 5^e année du secondaire général au cégep comme cela est le cas chez les francophones; mais pour l'ensemble de la cohorte d'élèves suivis à partir de l'entrée au secondaire, les probabilités de scolarisation au cégep, de même que le type de scolarisation, ne sont pas fonction du sexe. Pareillement, les probabilités d'accès à l'université après deux années d'études collégiales générales ne se différencient pas selon le sexe.

En résumé, cette série d'analyses conduit à la conclusion que la différenciation des cheminements scolaires des francophones et des anglophones est bien réelle au sens où elle ne reflète pas uniquement les disparités existant entre les deux groupes sur le plan socio-économique, à l'excep-

46. La prise en considération simultanée de ces deux variables (sexe et résultats scolaires) contribue d'ailleurs à faire ressortir avec plus de netteté les différences de cheminement attribuables spécifiquement à l'appartenance sexuelle (voir Murielle LEVESQUE et Louise SYLVAIN, *Après l'école secondaire*..., p. 166).

47. Dans le projet cité ci-dessus sur les politiques d'admission à l'université, cette hypothèse sera également vérifiée.

tion peut-être des probabilités d'accès au cégep, lorsque l'orientation n'est pas prise en considération. Dans les autres cas, la situation désavantageuse des francophones sur le plan scolaire, telle qu'elle est décrite dans la première partie du rapport, aurait tendance, en règle générale, à se retrouver à l'intérieur de chacune des strates socio-économiques. De plus, plusieurs des différences de cheminement se maintiendraient quels que soient le degré de réussite scolaire et le sexe.

Par ailleurs, il ne semble pas que nous puissions conclure que la situation observée chez les francophones relativement à leurs cheminements scolaires résulte d'une plus forte élimination (ou auto-élimination) de ceux-ci selon le SSE d'origine, les résultats scolaires ou le sexe. Les décisions scolaires sont également fonction de ces facteurs chez les anglophones. Lors du passage de la 5^e^ année du secondaire général au cégep, c'est d'ailleurs en milieu anglophone que l'influence du SSE d'origine et des résultats scolaires est apparue la plus marquée. Les sources d'inégalités entre les groupes linguistiques sont à chercher à d'autres niveaux.

L'étude qui sera maintenant faite des aspirations scolaires permettra de poursuivre la comparaison entre les groupes linguistiques en l'élargissant cette fois au groupe des allophones.

CHAPITRE VI

Analyse explicative des aspirations scolaires

Les cheminements scolaires des allophones, comme nous l'avons décrit dans le premier des trois chapitres consacrés à l'analyse des données, s'apparentent beaucoup à ceux des anglophones; les allophones surpassent même sur certains points (taux de passage au cégep et à l'université, par exemple) les anglophones et, en règle générale, ils se rendent plus loin que les francophones[1] dans le système scolaire. Faute d'un nombre suffisant d'allophones dans les échantillons du projet A.S.O.P.E., les différences de cheminement n'ont pu être approfondies en ce qui les concerne dans l'analyse de type explicatif présentée au chapitre précédent. En analysant cette fois les différences d'aspirations scolaires, il sera possible de prendre ce groupe en considération puisque nous n'aurons pas à recourir aux données des autres phases de l'étude longitudinale. Les aspirations scolaires des jeunes sont connues dès le premier temps d'observation, temps pour lequel les sous-échantillons d'allophones présentent un nombre d'individus assez élevé pour que nous puissions procéder à des analyses multivariées.

Les aspirations scolaires réalistes des jeunes ou, si l'on veut, les projets d'études qu'ils s'attendent à réaliser, constituent un indicateur relativement fiable des études qu'ils vont effectivement faire[2]. Nous pouvons dès lors facilement énoncer l'hypothèse que les allophones, comme groupe, entretiennent des aspirations scolaires plus fortes que celles des francophones, voire même plus fortes que celles des anglophones. En premier lieu, nous vérifierons cette assertion; puis, par une série d'analyses multivariées, nous examinerons l'importance relative, dans l'explication de la variation des aspirations scolaires, non plus uniquement de l'appartenance linguistique, mais également du statut socio-économique (SSE) d'origine, du rendement scolaire et du sexe. Compte tenu des objectifs poursuivis dans la présente recherche, nous tenterons de déterminer d'une part l'effet spécifique de l'appartenance linguistique sur les aspirations scolaires, une fois contrôlé l'effet du SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe. D'autre part, nous étudierons l'influence spécifique de ces trois dernières variables à l'intérieur de chaque groupe linguistique.

Ces diverses analyses porteront sur les aspirations formulées par des élèves de 1re et de 5e année du secondaire. Dans ce dernier cas, les analyses

1. Il s'agit encore ici des sous-échantillons définis initialement, soit les francophones du secteur d'enseignement français, de même que les anglophones et les allophones du secteur d'enseignement anglais.

2. Voir pp. 65-66.

ne seront d'ailleurs effectuées que pour les élèves du programme général. Cette limite nous est imposée par le nombre trop restreint, dans le sous-échantillon d'allophones, d'élèves inscrits au secondaire professionnel[3].

Pour chacun des deux niveaux scolaires, nous comparerons d'abord les aspirations scolaires en fonction de l'appartenance linguistique; nous présenterons ensuite les résultats des trois analyses multivariées incluant tour à tour les variables explicatives SSE d'origine, résultats scolaires et sexe, en plus de l'appartenance linguistique et des aspirations scolaires, la variable à expliquer.

1. Les aspirations scolaires en 1re année du secondaire

1.1. La langue maternelle et les aspirations scolaires

Si nous considérons en premier lieu la distribution des aspirations scolaires selon l'appartenance linguistique (tableau VI-1.1), nous constatons que dès l'entrée au cours secondaire, les projets d'études des allophones surpassent très nettement ceux des francophones et ont tendance à surpasser légèrement ceux des anglophones, de telle sorte que c'est le groupe francophone qui paraît différent des deux autres groupes quant aux aspirations scolaires formulées. C'est d'ailleurs au chapitre des aspirations aux études universitaires que cette différence atteint le plus haut degré: 31,6 % des élèves francophones de la 1re année du secondaire s'attendent à poursuivre leurs études jusqu'à l'université comparativement à 49,9 % des anglophones et à 54,9 % des allophones.

Tableau VI-1.1
Aspirations scolaires en 1re année du secondaire selon la langue maternelle (%)

	Aspirations			
	Secondaire	Cégep	Université	N
Francophones	41,1	27,4	31,6	(3 878)
Anglophones	32,0	18,1	49,9	(913)
Allophones	25,1	19,9	54,9	(366)

χ^2 = 168,69 4 d.l. p. = 0,000

Dans l'ensemble, ces résultats vont de pair avec ceux présentés lors de la description des cheminements des jeunes de la cohorte I (chapitre IV)

3. Dans la cohorte I, ce nombre est de 39 et dans la cohorte III, de 19.

puisque les allophones accèdent de fait au cégep, et au cégep général plus particulièrement, dans une proportion beaucoup plus forte que les francophones et dans une proportion à peine plus forte que les anglophones.

1.2. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 1re année du secondaire (A)

L'analyse multivariée incluant les variables SSE d'origine, langue maternelle et aspirations scolaires en 1re année du secondaire permet de constater que même à SSE d'origine comparable, les aspirations diffèrent d'un groupe linguistique à l'autre. Par ailleurs, celles-ci varient également compte tenu du SSE d'origine, et cela de façon analogue quel que soit le groupe linguistique. En outre, l'effet du SSE d'origine serait un peu plus marqué que celui de la langue maternelle[4]. Nous verrons maintenant dans quel sens s'exerce l'effet spécifique de chaque variable (tableau IV-1.2)[5].

a) La langue maternelle

En ce qui concerne tout d'abord la relation existant entre la langue maternelle et les aspirations des élèves de 1re année du secondaire (partie A du tableau), nous observons, et c'est à ce niveau que les variations sont les plus marquées, qu'à SSE d'origine comparable, les probabilités de nourrir des projets d'études universitaires dès le début du secondaire augmentent progressivement des francophones (22,4 chances sur 100) aux anglophones (33,7 chances sur 100) et des anglophones aux allophones (43,9 chances sur 100). On remarque par ailleurs que les allophones ont des probabilités moindres d'aspirer terminer le cours secondaire tout au plus (24,5 chances sur 100 comparativement à environ 38 chances sur 100 pour les autres). Notons enfin que les francophones ont une plus forte tendance que les autres à prévoir terminer leur scolarisation par des études collégiales (39,9 chances sur 100 contre 28,5 et 31,6 chances sur 100 pour les anglophones et pour les allophones).

---

4. Le modèle retenu: (OL), $O\overline{A}$, $L\overline{A}$. Pour les divers modèles vérifiés, voir le tableau F-6.1 en annexe. L'importance relative des diverses associations contenues dans un modèle est déterminée par la comparaison des G^2 qui évaluent différents modèles incluant et excluant tour à tour lesdites associations (voir l'annexe D pour plus de détails). Les proportions normalisées donnent également une bonne idée du «poids» relatif des associations.

5. Pour les six analyses multivariées de ce chapitre, la même démarche de présentation qu'au chapitre précédent sera suivie, soit premièrement la description du modèle retenu, et deuxièmement la présentation du sens des relations entre les variables à partir des tableaux de proportions normalisées. L'effet de la langue maternelle sur les aspirations scolaires apparaîtra dans la partie A du tableau et sera décrit en premier, suivi de l'effet de l'autre variable explicative prise en considération (partie B du tableau).

Tableau VI-1.2
Aspirations scolaires en 1[re] année du secondaire selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées*)

(OL), OA, LA	Aspirations		
	Secondaire	Cégep	Université
A) Selon la langue maternelle			
francophones	37,7	39,9	22,4
anglophones	37,8	28,5	33,7
allophones	24,5	31,6	43,9
B) Selon le SSE d'origine			
SSE élevé	21,1	33,4	45,6
SSE moyen	31,1	34,3	34,6
SSE faible	47,8	32,3	19,8
franc.: 3 673 angl.: 834	all.: 338		

La relation initialement observée entre l'appartenance linguistique et les aspirations scolaires en 1[re] année du secondaire augmenterait donc d'intensité lorsqu'on contrôle l'effet du SSE d'origine. Ainsi, c'est en maintenant le SSE d'origine constant d'un groupe à l'autre que les aspirations scolaires des allophones apparaissent vraiment plus élevées que celles des anglophones.

b) Le SSE d'origine

Par ailleurs, les aspirations scolaires varient aussi selon le SSE d'origine (partie B du tableau), et cela de façon analogue pour les trois groupes linguistiques.

Ainsi, au fur et à mesure que diminue le SSE d'origine, les probabilités augmentent de ne pas poursuivre les études au-delà du secondaire (les chances relatives passent de 21,1 à 31,1 et à 47,8 sur 100); conséquemment, les probabilités de fréquenter l'université décroissent dans des proportions comparables. Soulignons que la formulation des projets d'études collégiales n'apparaît pas liée au SSE d'origine. Autrement dit, une proportion semblable d'individus de chacune des strates socio-économiques s'attendraient à poursuivre leurs études jusqu'au cégep.

* Pour l'interprétation des proportions normalisées, voir la note*, p. 140 ou consulter l'annexe D.

1.3. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 1^re^ année du secondaire (A)

Lorsque nous tenons compte, dans une même analyse, des résultats scolaires obtenus en 1^re^ année du secondaire, de la langue maternelle et des aspirations scolaires mesurées au même moment, nous constatons que les aspirations scolaires varient directement, tant en fonction des résultats scolaires que de la langue maternelle des individus. Bien que le rôle spécifique de ces deux facteurs paraisse très important, celui des résultats scolaires l'est encore un peu plus que celui de la langue maternelle[6].

Tableau VI-1.3
Aspirations scolaires en 1^re^ année du secondaire selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées)

(RL), $\overline{RA}$, $\overline{LA}$	Aspirations		
	Secondaire	**Cégep**	**Université**
A) Selon la langue maternelle			
francophones	40,4	38,7	20,9
anglophones	35,8	27,7	36,4
allophones	23,8	33,5	42,7
B) Selon les résultats scolaires			
75% et plus	16,5	36,0	47,4
de 66% à 74%	31,3	37,3	31,5
65% et moins	52,2	26,7	21,1
franc.: 3 743 angl.: 817	all.: 329		

a) La langue maternelle

Considérons en premier lieu la variation des aspirations scolaires en fonction de la langue maternelle (tableau VI-1.3, partie A). La présente analyse permet de préciser que, quel que soit le degré de réussite scolaire des élèves, la relation existant entre la langue maternelle et les aspirations se vérifie, c'est-à-dire que les allophones s'attendent à aller un peu plus loin que les anglophones dans le système scolaire, et surtout beaucoup plus loin que les francophones. Comme ces résultats vont dans le même sens que ceux présentés à la section précédente, nous ne les reprendrons pas en détail.

6. Le modèle retenu: (RL), $\overline{RA}$, $\overline{LA}$; voir le tableau F-6.2 en annexe.

b) Les résultats scolaires

Par ailleurs, quel que soit le groupe linguistique, la relation entre résultats scolaires et aspirations (tableau VI-1.3, partie B) est du même ordre, c'est-à-dire que globalement les aspirations augmentent au fur et à mesure que s'accroît le degré de réussite scolaire. Les écarts les plus considérables portent sur les projets d'études secondaires. Nous y observons que les probabilités de limiter ses aspirations au niveau secondaire sont 3,2 fois plus élevées lorsque la réussite scolaire est faible plutôt qu'excellente (52,2 contre 16,5 chances sur 100).

1.4. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 1re année du secondaire (A)

L'analyse multivariée incluant les variables sexe, langue maternelle et aspirations scolaires en 1re année du secondaire nous amène à spécifier la relation initialement observée lors de la comparaison des aspirations scolaires de chaque groupe linguistique. Ainsi, il appert que cette relation varie à son tour compte tenu du sexe des élèves. En corollaire, la variation des aspirations selon le sexe n'a pas la même ampleur pour chacun des groupes linguistiques[7].

a) La langue maternelle

Nous examinerons d'abord la relation entre la langue maternelle et les aspirations (tableau VI-1.4, partie A), qui diffère selon le sexe.

Globalement, les différences d'aspirations d'un groupe linguistique à l'autre sont plus marquées chez les élèves de sexe masculin. Nous y observons une augmentation quasi progressive des aspirations quand on passe des francophones aux anglophones et de ceux-ci aux allophones. À titre d'illustration, les probabilités de nourrir des projets d'études universitaires s'évaluent à 19,4 chances sur 100 pour les francophones; celles-ci s'accroissent à 35,5 chances sur 100 pour les anglophones et à 45,1 chances sur 100 pour les allophones.

Chez les filles, les différences s'estompent et disparaissent même entre les anglophones et les allophones, les aspirations scolaires des filles appartenant à ces deux groupes linguistiques étant en effet du même ordre. La démarcation la plus nette des filles francophones apparaît au niveau des projets d'études universitaires. Celles-ci ont 23,6 chances sur

7. Le modèle retenu: $SL\bar{A}$ (modèle saturé); voir le tableau F-6.3 en annexe.

Tableau VI-1.4
Aspirations scolaires en 1re année du secondaire selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées)

SLA. (modèle saturé)		Aspirations		
		Secondaire	Cégep	Université
A) Selon la langue maternelle, compte tenu du sexe				
masculin	francophones	42,0	38,6	19,4
	anglophones	35,2	29,3	35,5
	allophones	22,8	32,1	45,1
féminin	francophones	37,0	39,4	23,6
	anglophones	32,7	28,2	39,1
	allophones	30,3	32,4	37,3
B) Selon le sexe, compte tenu de la langue maternelle				
francophones	masculin	34,2	31,2	34,6
	féminin	32,4	35,5	32,1
anglophones	masculin	32,7	31,6	35,7
	féminin	34,0	35,0	31,0
allophones	masculin	27,6	31,5	41,0
	féminin	39,1	35,2	25,7

franc.: 3 809 angl.: 897 all.: 357

100 d'entretenir de tels projets, comparativement à 39,1 et à 37,3 chances sur 100 pour leurs consoeurs anglophones et allophones.

b) Le sexe

Considérons maintenant l'effet de la variable sexe (tableau VI-1.4, partie B), lequel se différencie en fonction du groupe linguistique. Plus exactement, nous observons que c'est seulement chez les allophones que le sexe a une incidence sur les aspirations scolaires. Celle-ci se révèle particulièrement forte en ce qui concerne les projets d'études universitaires. En effet, les probabilités de nourrir ce type d'aspiration sont nettement plus élevées chez les garçons que chez les filles (41,0 contre 25,7 chances sur 100).

Au contraire, chez les francophones de même que chez les anglophones, les aspirations des élèves de 1re année du secondaire sont, à toutes fins utiles, semblables chez les garçons et chez les filles.

EN BREF

- En 1re année du secondaire, ce sont les allophones qui s'attendraient à poursuivre leurs études le plus loin dans le système scolaire. Cela s'observe quels que soient le SSE d'origine et les résultats scolaires. Par contre, si cela est vrai chez les garçons, chez les filles, les allophones auraient les mêmes aspirations que les anglophones.
- Quel que soit le groupe linguistique, les aspirations scolaires des élèves de 1re année du secondaire augmenteraient avec le SSE d'origine et les résultats scolaires. Par contre, c'est uniquement chez les allophones que des variations selon le sexe sont notées: les garçons y aspireraient à poursuivre leurs études plus longtemps que les filles.

2. Les aspirations scolaires en 5e année du secondaire général

2.1. La langue maternelle et les aspirations scolaires

En ce qui concerne d'abord la répartition des aspirations scolaires des élèves de 5e année du secondaire général selon les groupes linguistiques (tableau VI-2.1), une première observation se dégage: à l'intérieur de chaque groupe linguistique, la plupart des élèves (les pourcentages sont de l'ordre de 80 %) s'attendent à poursuivre leurs études au-delà du secondaire général. Sur ce plan, la situation des francophones est comparable à celle des autres groupes. Le lecteur se rappellera toutefois que pour la cohorte d'élèves suivis à partir de la 1re année du secondaire, la moitié seulement des francophones et les trois quarts des anglophones et des allophones ont atteint ce point du cursus scolaire.

Tableau VI-2.1
Aspirations scolaires en 5e année du secondaire général selon la langue maternelle (%)

	Aspirations			
	Secondaire	Cégep	Université	N
Francophones	20,4	46,3	33,3	(3 878)
Anglophones	22,5	26,1	51,4	(2 086)
Allophones	20,3	24,6	55,1	(305)

$\chi^2 = 289,73$ 4 d.l. $p = 0,000$

Une seconde observation qui se dégage confirme les résultats déjà présentés relativement aux aspirations scolaires des élèves de 1re année du secondaire, à savoir que la coupure se fait entre les secteurs d'enseignement plutôt qu'entre les groupes linguistiques. Ce phénomène ressort d'ailleurs plus clairement ici puisque les aspirations des élèves du secteur d'enseignement anglais, soit les anglophones et les allophones, semblent du même ordre alors qu'elles se distinguent nettement de celles des élèves du secteur d'enseignement français, donc de celles des francophones. Cette distinction ne s'établit pas en termes d'aspiration à la poursuite ou non d'études postsecondaires; elle a trait plutôt à la nature et à la durée des études envisagées. Les francophones qui ambitionnent de dépasser le niveau secondaire projettent surtout de faire des études collégiales; pour leur part, les anglophones et les allophones du secteur anglais visent plutôt des études universitaires.

2.2. Le SSE d'origine (O), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 5e année du secondaire général (A)

L'analyse multivariée effectuée avec les variables SSE d'origine, langue maternelle et aspirations scolaires en 5e année du secondaire général laisse voir une interaction[8] entre ces variables. Autrement dit, l'influence de la langue maternelle sur les aspirations scolaires varie compte tenu du SSE d'origine; en corollaire, l'influence du SSE d'origine varie compte tenu de l'appartenance linguistique[9].

a) La langue maternelle

Lorsque nous contrôlons l'effet du SSE d'origine (tableau VI-2.2, partie A), des différences importantes apparaissent entre les groupes linguistiques relativement aux aspirations scolaires des élèves de 5e année du secondaire général. Cela se vérifie surtout lorsque le SSE d'origine est moyen ou faible. Dans ces cas, les allophones ont des aspirations nettement plus élevées que les autres groupes. Par exemple, dans la strate faible, les probabilités qu'ont les allophones de nourrir des projets d'études universitaires sont 2 fois plus fortes que chez les francophones (48,4 contre 24,2 chances sur 100) et 1,8 fois plus fortes que chez les anglophones (48,4 contre 27,4 chances sur 100). Les résultats vont dans le même sens dans la strate moyenne.

Par ailleurs, toujours dans les strates socio-économiques moyenne et faible, les probabilités de limiter ses aspirations au niveau secondaire

8. Pour une explication de l'interaction, voir la note 13 p. 143 ou consulter l'annexe D.
9. Le modèle retenu: $OL\overline{A}$ (modèle saturé); voir le tableau F-7.1 en annexe.

Tableau VI-2.2

Aspirations scolaires en 5e année du secondaire général selon la langue maternelle et le SSE d'origine (proportions normalisées)

O.L.A. (modèle saturé)			Aspirations	
		Secondaire	Cégep	Université
A) Selon la langue maternelle, compte tenu du SSE d'origine				
SSE élevé	francophones	36,5	37,8	25,7
	anglophones	34,2	29,1	36,7
	allophones	29,3	33,1	37,6
SSE moyen	francophones	30,1	46,7	23,3
	anglophones	41,9	27,8	30,4
	allophones	28,1	25,6	46,4
SSE faible	francophones	25,4	50,4	24,2
	anglophones	46,1	26,5	27,4
	allophones	28,5	23,1	48,4
B) Selon le SSE d'origine, compte tenu de la langue maternelle				
francophones	SSE élevé	25,9	27,7	46,4
	SSE moyen	32,2	35,5	32,2
	SSE faible	41,8	36,8	21,4
anglophones	SSE élevé	16,6	34,0	49,4
	SSE moyen	32,0	35,3	32,7
	SSE faible	51,4	30,7	17,9
allophones	SSE élevé	21,3	39,9	38,8
	SSE moyen	30,9	32,2	36,8
	SSE faible	47,8	27,8	24,4

franc.: 3 768 angl.: 1 960 all.: 283

apparaissent plus élevées chez les anglophones que chez les autres groupes. Dans la strate faible, où cet écart est le plus net, ces probabilités s'évaluent à 46,1 chances sur 100 pour les anglophones comparativement à 25,4 et 28,5 chances sur 100 pour les francophones et les allophones. Les aspirations scolaires des francophones de cette strate socio-économique seraient d'ailleurs plus élevées que celles des anglophones appartenant à la même strate. En effet, les probabilités de limiter ses aspirations au niveau secondaire y sont plus faibles chez les francophones que chez les anglophones; celles de les restreindre au niveau collégial sont plus fortes

chez les anglophones (50,4 contre 26,5 chances sur 100) alors que celles de parvenir au niveau universitaire y sont du même ordre (24,2 et 27,4 chances sur 100).

b) Le SSE d'origine

De son côté, le SSE d'origine influence également les aspirations scolaires des élèves de 5e année du secondaire général (tableau VI-2.2, partie B), mais de façon quelque peu différente pour chaque groupe linguistique. Il semble que ce soit chez les anglophones que la variation des aspirations en fonction du SSE d'origine soit la plus marquée. À titre d'exemple, les probabilités d'ambitionner faire des études de niveau secondaire y apparaissent 3,1 fois plus fortes lorsque le SSE d'origine est faible plutôt qu'élevé (51,4 contre 16,6 chances sur 100). Chez les allophones, le même rapport s'établit à 1,8 (47,8 contre 21,3 chances sur 100), et chez les francophones, à 1,6 (41,8 contre 25,9 chances sur 100).

Par ailleurs, pour ce qui est des projets d'études universitaires, c'est la situation des allophones qui se particularise. En effet, d'une part les différences y sont moindres qu'ailleurs, et d'autre part, le fléchissement des probabilités de nourrir de telles aspirations ne survient que lorsque le SSE d'origine est faible (24,4 chances sur 100 comparativement à 38,8 et 36,8 chances sur 100 pour les autres strates). Par contre, chez les francophones et les anglophones, lesdites probabilités diminuent au fur et à mesure que le SSE d'origine baisse.

Néanmoins, une grande tendance générale, qui rejoint d'ailleurs les résultats d'analyse des aspirations en 1re année du secondaire, transcende les quelques différences observées entre les groupes linguistiques relativement à l'effet du SSE d'origine: le niveau d'études auquel les élèves aspirent pendant le secondaire s'accroît à mesure que l'on s'élève dans l'échelle de stratification socio-économique.

2.3. Les résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 5e année du secondaire général (A)

Lorsque nous analysons cette fois les liens existant entre les résultats scolaires, la langue maternelle et les aspirations scolaires des élèves qui terminent le secondaire général, nous voyons que c'est l'interaction conjointe de la langue maternelle et des résultats scolaires qui explique les aspirations scolaires[10].

10. Le modèle retenu: $RL\overline{A}$ (modèle saturé); voir le tableau F-7.2 en annexe.

Tableau VI-2.3
Aspirations scolaires en 5^e^ année du secondaire général selon la langue maternelle et les résultats scolaires (proportions normalisées)

RLA, (modèle saturé)		Aspirations		
		Secondaire	**Cégep**	**Université**
A) Selon la langue maternelle, compte tenu des résultats scolaires				
75% et plus	francophones	38,8	43,4	17,8
	anglophones	27,6	29,3	43,1
	allophones	33,6	27,3	39,1
de 66% à 74%	francophones	26,0	46,8	27,1
	anglophones	34,9	25,9	39,2
	allophones	39,1	27,3	33,7
65% et moins	francophones	32,5	45,7	21,8
	anglophones	36,6	27,5	36,0
	allophones	30,9	26,8	42,3
B) Selon les résultats scolaires, compte tenu de la langue maternelle				
francophones	75% et plus	22,6	26,3	51,0
	de 66% à 74%	26,4	37,8	35,8
	65% et moins	50,9	35,9	13,2
anglophones	75% et plus	13,4	27,0	59,6
	de 66% à 74%	34,2	36,9	28,9
	65% et moins	52,4	36,1	11,5
allophones	75% et plus	16,3	25,2	58,6
	de 66% à 74%	36,7	37,4	25,9
	65% et moins	47,0	37,4	15,6

franc.: 3 837 angl.: 2 035 all.: 298

a) La langue maternelle

L'analyse des liens existant entre la langue maternelle et les aspirations des élèves de 5^e^ année du secondaire général (tableau VI-2.3, partie A) se complique quelque peu lorsque le degré de réussite scolaire est pris en considération. De fait, un seul point de convergence des observations peut être décelé: quels que soient les résultats scolaires, les aspirations se différencient davantage en fonction des secteurs d'enseignement que des groupes linguistiques. En effet, les aspirations des anglophones et des

allophones, clientèle principale des écoles anglaises, seraient plutôt comparables mais demeureraient plus élevées que celles des francophones des écoles françaises, sauf peut-être lorsque la réussite scolaire se situe entre 66 % et 74 %.

Néanmoins, nous pouvons affirmer que c'est uniquement lorsque les résultats scolaires sont faibles que les aspirations des allophones ont tendance (mais une tendance très légère) à surpasser celles des anglophones. Sinon la tendance inverse s'observe. Mais encore là, les écarts sont minimes.

Le seul résultat plutôt surprenant concerne les élèves dont la réussite scolaire se situe entre 66 % et 74 %. Dans ce dernier cas, nous ne pouvons pas dire que les aspirations des francophones soient vraiment plus faibles que celles des autres groupes linguistiques, comme nous l'observons ailleurs. Certes, les probabilités de nourrir des aspirations de niveau universitaire y sont moindres chez les francophones (27,1 chances sur 100 comparativement à 39,2 et à 33,7 chances sur 100 pour les anglophones et les allophones), mais en contrepartie, les probabilités de nourrir des aspirations de niveau secondaire y sont également moindres (26,0 contre 34,9 et 39,1 chances sur 100), alors que les probabilités d'entretenir des aspirations de niveau collégial y paraissent, comme toujours, plus élevées (dans ce cas-ci, 46,8 contre 25,9 et 27,3 chances sur 100).

b) Les résultats scolaires

L'examen de l'effet des résultats scolaires (tableau VI-2.3, partie B) dans chaque groupe linguistique permettra de comprendre un peu mieux ce dernier phénomène. En effet, chez les francophones, la diminution des aspirations, lorsque l'on passe des résultats élevés aux résultats moyens, a moins d'ampleur. De manière plus générale, nous pouvons affirmer que c'est chez les francophones que les aspirations scolaires formulées en 5e année du secondaire général sont le moins associées au degré de réussite scolaire et que c'est chez les anglophones qu'elles y sont le plus étroitement associées. Même si l'influence des résultats scolaires sur les aspirations est moindre chez les francophones, celle-ci demeure néanmoins considérable. Par exemple, les probabilités d'entretenir des projets d'études universitaires y sont près de quatre fois plus fortes si la réussite est excellente plutôt que faible (51,0 contre 13,2 chances sur 100).

Soulignons enfin qu'au-delà des variations d'intensité, un point de convergence peut être observé: à l'intérieur de chaque groupe linguistique, le niveau des aspirations s'accroîtrait toujours avec les résultats scolaires.

2.4. Le sexe (S), la langue maternelle (L) et les aspirations scolaires en 5^e^ année du secondaire général (A)

La dernière analyse effectuée, soit celle incluant les variables sexe, langue maternelle et aspirations scolaires en 5^e^ année du secondaire général, permet de voir que les aspirations scolaires ont un lien direct tant avec la langue maternelle qu'avec le sexe. Il semble par ailleurs que la langue maternelle ait un effet plus important que le sexe sur les aspirations scolaires en 5^e^ année du secondaire général[11].

Tableau VI-2.4
Aspirations scolaires en 5^e^ année du secondaire général selon la langue maternelle et le sexe (proportions normalisées)

	Aspirations		
(SL), $L\overline{A}$, $S\overline{A}$	**Secondaire**	**Cégep**	**Université**
A) Selon la langue maternelle			
francophones	31,0	46,3	22,7
anglophones	35,4	27,4	37,2
allophones	33,7	26,3	40,1
B) Selon le sexe			
masculin	29,3	31,9	38,8
féminin	37,4	34,7	27,8
franc.: 3 819 angl.: 2 044	all.: 299		

a) La langue maternelle

Quand l'effet de la variable sexe est contrôlé, la relation observée au départ entre la langue maternelle et les aspirations est maintenue (tableau VI-2.4, partie A). Cela signifie qu'autant chez les garçons que chez les filles, les aspirations des anglophones et des allophones apparaissent du même ordre, mais se distinguent de celles des francophones pour qui on note des aspirations à des niveaux d'études moins avancés dans le système scolaire. Ces derniers en effet ont des probabilités plus fortes que les autres de nourrir des aspirations de niveau collégial (46,3 contre 27,4 et 26,3 chances sur 100 pour les deux autres groupes linguistiques), mais ont par contre des probabilités plus faibles d'entretenir des aspirations de niveau universitaire (22,7 contre 37,2 et 40,1 chances sur 100).

11. Le modèle retenu: (SL), $L\overline{A}$, $S\overline{A}$; voir le tableau F-7.3 en annexe.

b) Le sexe

Par ailleurs, les aspirations scolaires en 5^e année du secondaire général varient selon le sexe (tableau VI-2.4, partie B), et cela quel que soit le groupe linguistique. Ces variations ne peuvent cependant pas être qualifiées de majeures. Ainsi l'écart principal, qui porte sur les aspirations à des études universitaires, se présente comme suit: les garçons ont 1,4 fois plus de chances que les filles d'entretenir de tels projets (38,8 contre 27,8 chances sur 100).

> EN BREF
>
> - En 5^e année du secondaire général, les allophones ont des aspirations scolaires plus élevées que les anglophones dans les strates socio-économiques moyenne et faible; ils auraient par ailleurs des aspirations scolaires plus élevées que les francophones sauf lorsque les résultats scolaires se situent entre 66 % et 74 %. De plus, lorsque le SSE d'origine est faible ou encore lorsque les résultats scolaires se situent entre 66 % et 74 %, les aspirations scolaires des francophones seraient aussi élevées que celles des anglophones.
> - Quel que soit le groupe linguistique, le niveau d'études auquel aspirent les élèves de 5^e année du secondaire général s'accroîtrait en fonction du SSE d'origine et des résultats scolaires. C'est chez les anglophones que l'effet de ces deux variables paraît le plus prononcé. Par ailleurs, le niveau d'aspirations scolaires serait légèrement plus élevé chez les garçons.

3. Conclusion

Au cours des pages qui suivent, nous essaierons de résumer les tendances générales qui ressortent de cette analyse des aspirations scolaires réalistes en 1^{re} et en 5^e années du secondaire, tendances que nous mettrons en relation avec les résultats de l'analyse explicative des cheminements.

3.1. L'effet spécifique de l'appartenance linguistique

Au chapitre de l'effet spécifique de la langue maternelle, les analyses effectuées avec les aspirations scolaires permettent de tirer une série de conclusions dont certaines paraissent pour le moins surprenantes, et pour lesquelles des hypothèses interprétatives devront être proposées.

Premièrement, tant en 1^re^ année du secondaire qu'en 5^e^ année du secondaire général, les aspirations scolaires des groupes anglophone et allophone sont comparables et correspondent à des niveaux d'études plus élevés que celles du groupe francophone. Cela va de pair avec des différences notées entre les groupes linguistiques lors de la description générale de leurs cheminements scolaires. Dans les faits, entre 1972 et 1977, les anglophones et les allophones ont eu des cheminements plutôt comparables du secondaire au cégep, si ce n'est que certains taux de passage sont apparus plus élevés chez les allophones[12]. Par contre, les cheminements des francophones s'en sont différenciés sur certains points. Ainsi, les francophones seraient proportionnellement moins nombreux que les autres à compléter le cours secondaire et à accéder au cégep général. En termes d'aspirations, les francophones, dès la 1^re^ année du secondaire, ne s'attendraient pas en proportions aussi élevées que les autres à poursuivre leurs études au-delà du secondaire.

Si cela est vrai lorsque la relation entre les aspirations scolaires et l'appartenance à un groupe linguistique est considérée globalement, par contre en contrôlant l'effet des SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe, les relations initialement observées se trouvent quelque peu modifiées dans certains cas. Ainsi, à SSE d'origine comparable, les aspirations des allophones dépassent de façon significative celles des anglophones. Par contre, la situation des francophones par rapport aux deux autres groupes se trouve confirmée indépendamment du SSE d'origine et du sexe. Toutefois, les élèves francophones de 5^e^ année du secondaire général qui ont une réussite scolaire «moyenne» ont des aspirations scolaires aussi élevées que celles des non-francophones. De plus, à ce point de bifurcation du système scolaire, les anglophones des strates socio-économiques moyenne et faible seraient plus nombreux que leurs vis-à-vis francophones et allophones à vouloir tout au plus terminer le secondaire[13].

Étant donné que les trois quarts des anglophones inscrits en 1^re^ année du secondaire en 1971-1972 se sont rendus jusqu'à la fin du secondaire général, ce qu'ont fait la moitié seulement des francophones[14], les différences d'aspirations et de cheminements de ce groupe d'élèves pourraient

12. En ce sens, peut-on penser qu'une étude des relations entre aspirations et cheminements puisse démontrer que les allophones réalisent davantage leurs aspirations? La question serait intéressante à étudier.

13. Dans les faits, les taux de sortie du système après la 5^e^ année du secondaire général sont d'ailleurs plus faibles chez les anglophones compte tenu de leur appartenance socio-économique (voir la section 3.1 du chapitre précédent).

14. D'après les schémas IV-1.2 et IV-1.3.

être interprétées comme le résultat de la sélection différenciée qui s'est opérée pendant le cours secondaire. Les francophones quittent plus tôt le système scolaire, et ce sans diplôme, alors que les anglophones attendront en plus grand nombre d'avoir complété le cycle d'études secondaires générales avant de le faire. Cela expliquerait qu'ils soient plus nombreux à prévoir quitter le système scolaire lorsqu'ils sont en 5[e] année du secondaire général.

Une autre explication de ce phénomène tiendrait à la différenciation des structures d'enseignement postsecondaire. Ainsi, l'existence d'un réseau d'enseignement collégial professionnel très développé en milieu francophone pourrait inciter à scolariser au-delà de l'enseignement secondaire, une clientèle qui ne vise pas les études universitaires. Ces options étant moins développées en milieu anglophone et n'étant peut-être pas aussi valorisées qu'en milieu francophone, les choix se posent peut-être davantage en termes d'études secondaires ou d'engagement dans des études menant à l'université, ce qui suppose un processus de scolarisation différent et à plus long terme que lorsque les études professionnelles de niveau collégial sont envisagées par ceux qui terminent le secondaire.

Si ces hypothèses sont susceptibles d'expliquer au moins en partie les différences notées entre les francophones et les anglophones à ce point du parcours scolaire, elles sont toutefois impuissantes à rendre compte de la situation des allophones. En effet, les étudiants allophones, dont on sait qu'ils ont un cheminement comparable à celui des anglophones jusqu'à la fin du secondaire et qu'ils ne paraissent pas attirés davantage par l'enseignement professionnel de niveau collégial que ne le sont les anglophones, s'attendent, à SSE d'origine comparable, à aller plus loin que les anglophones dans le système scolaire. Ce résultat nous amène à formuler l'hypothèse qu'à SSE d'origine comparable, les cheminements des allophones se différencieraient nettement de ceux des deux autres groupes linguistiques et qu'ils se rendraient effectivement plus loin dans le système scolaire. Nous savons par ailleurs que la réussite scolaire des allophones en 5[e] année du secondaire général dépasse celle des autres groupes linguistiques[15]. Il y aurait lieu dans une étude ultérieure de mettre en relation l'ensemble de ces variables afin d'évaluer avec plus de précision encore l'effet net de l'appartenance à un groupe linguistique sur les cheminements ou, si l'on veut, de circonscrire la part des variations qui tient en fait aux différences de SSE d'origine et de résultats scolaires.

15. Voir les tableaux G-8 et G-15 en annexe.

3.2. L'effet des autres variables

L'analyse des liens existant entre le **SSE d'origine** et les aspirations scolaires rejoint également les conclusions de l'analyse explicative des cheminements: la variation des aspirations selon le SSE d'origine est tout autant présente chez les anglophones et les allophones qu'elle ne l'est chez les francophones. D'ailleurs, parmi les élèves qui terminent le secondaire général, c'est chez le groupe des anglophones que s'observent les écarts les plus marqués, en termes d'aspirations[16], entre les strates socio-économiques. En ce qui concerne plus spécifiquement les projets d'études universitaires, l'influence du SSE d'origine s'exercerait de façon un peu moins marquée chez les allophones. Bien que l'intensité de la relation entre le SSE d'origine et les aspirations scolaires varie selon les groupes linguistiques, il est plausible de conclure que dans l'ensemble, les élèves semblent conscients des contraintes inhérentes à leur appartenance socio-économique. Tout se passe comme s'ils ajustaient leurs aspirations en fonction de ces contraintes. Il est permis de penser qu'en ce qui concerne la poursuite d'études postsecondaires, les jeunes francophones et anglophones pourraient même surestimer l'importance des contraintes associées au SSE d'origine. En effet, les différences entre les strates socio-économiques sont plus fortes au chapitre des aspirations scolaires qu'à celui des cheminements effectifs.

Pour ce qui est de la variation des aspirations selon les **résultats scolaires**, elle est à l'image de la variation selon le SSE d'origine: importante, généralisée à tous les groupes linguistiques et, en 5e année du secondaire général, plus marquée encore chez les anglophones. À la fin du secondaire général, les élèves paraissent d'ailleurs très réalistes dans leurs aspirations en fonction de l'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire, puisque l'effet de la réussite scolaire est le même sur les aspirations et sur les cheminements.

Somme toute, l'effet spécifique des résultats scolaires ne saurait expliquer à lui seul le fait que les francophones ne visent pas à poursuivre leurs études aussi loin que les autres. Car la variation des aspirations en fonction du degré de réussite scolaire — comme d'ailleurs celle des cheminements — n'y est vraiment pas plus marquée que dans les autres groupes linguistiques.

L'appartenance sexuelle des individus n'est pas apparue comme un facteur aussi important que les résultats scolaires, le SSE d'origine ou l'appartenance linguistique dans l'explication des différences d'aspira-

16. Le même phénomène a été observé dans l'analyse des cheminements (chapitre V) mais par rapport aux francophones seulement.

tions. C'est chez les allophones que les variations en fonction du sexe sont les plus constantes: elles s'observent à la fois en 1[re] et en 5[e] années du secondaire, tandis que chez les francophones et les anglophones, elles n'existent qu'en 5[e] année du secondaire. Dans tous les cas où les aspirations varient selon le sexe, les garçons s'attendent à un avenir plus prometteur que les filles. Est-ce le reflet d'une socialisation différente pour les garçons et les filles? Se pourrait-il que les allophones, plus encore que les autres, misent plus sur les garçons que sur les filles pour assurer la promotion de leur collectivité par l'éducation?

Chez les francophones et les anglophones, il ressort par ailleurs de l'étude que les aspirations des élèves de 5[e] année du secondaire général sont plus influencées par le facteur sexe que ne l'est leur comportement réel lorsqu'ils accèdent au cégep[17]. En effet, alors que le niveau des aspirations de ces élèves varie selon le sexe, les taux d'accès aux études postsecondaires ne varieraient pas, quant à eux, en vertu de ce facteur. Ainsi, même si les garçons ambitionnent plus souvent que les filles de poursuivre leurs études au-delà du secondaire, dans les faits, les taux de poursuite des études sont les mêmes. Est-ce parce que les filles surestiment les obstacles qu'elles auront à surmonter? Est-ce plutôt parce que les garçons élaborent des projets moins «réalistes»? D'autres analyses seraient nécessaires pour faire le point à ce sujet. Il faut cependant mentionner qu'en ce qui a trait aux études universitaires, l'évaluation de l'importance du facteur sexe serait plus réaliste. Sur ce plan, les différences d'aspirations observées entre les garçons et les filles se retrouvent dans les cheminements qu'ils empruntent. En effet, les garçons nourrissent plus souvent que les filles le projet de se rendre à l'université et ils s'orientent effectivement plus fréquemment qu'elles vers les études collégiales générales menant à l'université.

En définitive, le portrait global des aspirations s'apparenterait à celui des cheminements: la différenciation des groupes à ce sujet s'établirait davantage en fonction de la langue d'enseignement que de la langue maternelle, tout en laissant place à des variations spécifiques entre les groupes linguistiques. Les allophones ont des aspirations et des cheminements scolaires qui s'apparentent davantage à ceux des anglophones qu'à ceux des francophones. D'après les résultats de l'analyse explicative des aspirations scolaires en 1[re] année du secondaire et en 5[e] année du secondaire général, nous pouvons formuler l'hypothèse qu'à SSE d'origine comparable, les allophones persévéreraient nettement plus dans leurs

17. Faute d'avoir pu réaliser l'analyse explicative des cheminements avec le groupe des allophones, il n'est pas possible de savoir si pareille situation prévaudrait également à l'intérieur de ce groupe linguistique.

études que ne le font les autres groupes linguistiques. A certains points du parcours scolaire, il se pourrait que ce phénomène s'observe surtout dans les strates socio-économiques moyenne et faible, lorsque la réussite scolaire est peu élevée, et chez les garçons.

Conclusion générale

Cette étude comparative des cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec entre 1972 et 1977 a permis de préciser, un peu plus qu'il ne l'avait été fait jusqu'ici, les disparités existant entre les francophones et les anglophones relativement à leur scolarisation, en même temps qu'elle a permis de connaître la situation des jeunes dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais, soit celle des allophones du secteur d'enseignement anglais.

Dans un premier temps, la description générale par cohortes d'étudiants des cheminements des jeunes de chaque groupe linguistique aux niveaux secondaire, collégial et universitaire a été présentée. Dans un deuxième temps, certaines des différences notées dans les cheminements scolaires des francophones et des anglophones ont été réexaminées, compte tenu cette fois du statut socio-économique (SSE) d'origine, des résultats scolaires et du sexe des étudiants. Dans un troisième temps, ce sont les aspirations scolaires des francophones, des anglophones et des allophones qui ont été l'objet d'analyses, compte tenu toujours du SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe.

Les résultats de cette étude ayant déjà fait l'objet de synthèses à la fin de chacun des chapitres de l'analyse des données, ceux-ci ne seront pas repris systématiquement en conclusion. Nous tenterons plutôt d'en dégager la signification du point de vue des inégalités scolaires entre les groupes linguistiques d'une part, et des politiques linguistiques d'autre part.

La principale contribution de cette étude en ce qui a trait aux inégalités scolaires selon les groupes linguistiques réside dans la mise en évidence de la persistance de disparités entre les groupes linguistiques à des étapes et sur des aspects précis de leur carrière scolaire, et qui ne sont imputables ni à la composition sociale des groupes linguistiques du point de vue du statut socio-économique, ni aux résultats scolaires des étudiants. Cette étude permet également de jeter un éclairage sur certains aspects des politiques de démocratisation du système scolaire des années 60, notamment sur les inégalités scolaires qui perdurent, à l'intérieur de chaque secteur d'enseignement (français et anglais), en fonction du SSE d'origine, des résultats scolaires et du sexe.

Pour ce qui concerne les politiques linguistiques, ou plus précisément les préoccupations de francophonisation du monde du travail québécois, cette étude illustre en quoi les secteurs d'enseignement francophone et anglophone contribuent à alimenter le marché du travail en compétences différentes et à favoriser davantage pour les uns que pour les autres l'accès à des emplois hautement qualifiés.

Nous nous interrogerons aussi sur l'interprétation qu'il faut donner des différences de cheminements scolaires que nous avons observées, selon les groupes linguistiques. Faut-il y voir l'effet des systèmes de valeurs qui seraient propres à chaque groupe (effet de culture lié à la langue maternelle) ou celui de l'organisation scolaire qui serait différente dans les secteurs francophone et anglophone (effet de système lié à la langue d'enseignement). Nous tenterons ensuite de circonscrire certaines des limites de l'étude. Cette démarche permettra d'identifier de nouvelles voies de recherche qu'il serait pertinent d'explorer pour approfondir les résultats de cette étude.

1. Signification des résultats du point de vue des inégalités scolaires selon les groupes linguistiques

En abordant le problème de la scolarisation des individus comme la résultante de leur cheminement progressif dans un système scolaire complexe et hautement ramifié, il a été possible d'identifier les éléments de différenciation des carrières scolaires des jeunes Québécois. Qu'en est-il des inégalités qu'on voulait explicitement réduire en procédant à la réforme scolaire, soit celles liées à l'appartenance socio-économique et au sexe? Une plus grande accessibilité aux études a-t-elle été favorisée? Il nous a semblé que les inégalités entre les groupes linguistiques ne pouvaient être étudiées indépendamment des autres types d'inégalités.

Ainsi, pour la période s'étendant de 1972 à 1977, les résultats de cette étude indiquent que les inégalités scolaires selon le SSE d'origine sont encore très marquées, et cela tant dans le secteur d'enseignement anglais que dans le secteur d'enseignement français. Ces inégalités existent d'ailleurs jusqu'à la fin du collégial et sont perceptibles à plusieurs niveaux: orientation des élèves au secondaire, obtention du certificat d'études secondaires et type de diplôme obtenu, accès au cégep, et plus particulièrement au cégep général ainsi qu'à l'université. Par exemple, les probabilités d'accès au cégep sont de près de 2 pour 1 selon l'appartenance à une strate socio-économique moyenne ou faible et de plus de 3 pour 1 selon l'appartenance à une strate élevée ou faible.

Les différences de scolarisation des filles et des garçons pour leur part ne sont plus aussi marquées qu'elles l'étaient dans les années 60; au niveau secondaire, la persévérance scolaire des filles dépasse même celle des garçons et cela tant chez les francophones que chez les anglophones[1].

1. Les données du M.E.Q., pour les années 1976 à 1982 vont également dans ce sens. Voir Claude ST-GERMAIN, *La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle: évolution de 1976 à 1982*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, série «Études et analyses», 1984, pp. 14-17.

Il faut toutefois souligner que la réussite scolaire des filles est supérieure à celle des garçons[2] (ce qui pourrait expliquer leur plus grande persévérance scolaire). Les taux d'accès au niveau collégial, qui étaient comparables en 1976, sont maintenant, d'après les données du M.E.Q., plus élevés chez les filles que chez les garçons[3]. Néanmoins, la proportion d'inscrits dans les programmes de formation générale est plus élevée chez les étudiants que chez les étudiantes. Au total, nous ne pouvons donc pas affirmer que les femmes accèdent davantage à l'université que les hommes, comme on pourrait s'y attendre vu leur rendement scolaire.

La réforme scolaire des années 60 devait également permettre à un plus grand nombre d'élèves de terminer le secondaire en tenant davantage compte de leurs aptitudes et de leurs talents. Il est permis de se demander si cet objectif a été atteint lorsque l'on considère que les élèves qui ont des résultats scolaires faibles poursuivent moins longtemps leurs études, abandonnent l'école souvent même avant d'avoir terminé le cycle d'études secondaires et accumulent davantage de retards scolaires. À titre d'exemple, pour la cohorte d'élèves suivis pendant six ans à partir de la 1^re^ année du secondaire en 1971-1972, les probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires générales ont été de 5 pour 1 selon que les résultats scolaires étaient élevés ou faibles en 1^re^ année du secondaire. Cela s'observe d'ailleurs autant en milieu anglophone qu'en milieu francophone, à la différence que les taux de poursuite des études et d'obtention d'un C.E.S. apparaissent toujours plus élevés chez les anglophones pour un même niveau de réussite scolaire.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'objectif premier de cette étude, qui était d'étudier les inégalités scolaires selon l'appartenance à un groupe linguistique, nous arrivons à la conclusion que s'il est possible de parler de réelles disparités de cheminement entre les groupes linguistiques, c'est surtout entre les jeunes qui étudient en français et ceux qui étudient en anglais qu'elles se situent. C'est du moins ce que suggère l'examen détaillé des cheminements des francophones inscrits dans le secteur d'enseignement français, ainsi que des anglophones et des allophones inscrits dans le secteur d'enseignement anglais.

Au niveau secondaire

Les taux de scolarisation des anglophones et des allophones sont plus élevés que celui des francophones au niveau secondaire. De plus, ils y reçoivent davantage une formation générale. Pour la cohorte d'élèves

2. Tableaux G-13 à G-16 en annexe.
3. Là encore nous pouvons poser l'hypothèse que ces écarts seraient attribuables à la réussite scolaire.

suivis à partir de leur entrée au secondaire en 1971-1972, les anglophones et les allophones ont été, proportionnellement, 1,5 fois plus nombreux que les francophones à se rendre jusqu'à la dernière année du secondaire général. En outre, ils ont moins tendance que les francophones à mettre un terme à leurs études sans avoir obtenu d'abord leur certificat d'études secondaires, quitte à mettre un peu plus de temps pour compléter ce cycle d'études. Le contenu des décisions scolaires apparaît donc différent dans l'un et l'autre milieux scolaires; cela laisse croire que les stratégies scolaires des agents se distingueraient. **Qui plus est, ces différenciations de cheminements entre les groupes francophone et anglophone[4] se maintiennent quels que soient le SSE d'origine, les résultats scolaires et le sexe,** et apparaissent même plus marquées encore chez les filles. Autrement dit, ces trois variables explicatives se révèlent impuissantes, prises une à une, à annuler l'effet de l'appartenance linguistique.

Les compilations faites pour la même période à partir des fichiers d'élèves du ministère de l'Éducation[5] et comparant les francophones aux non-francophones selon des modalités différentes de celles selon lesquelles nous avons procédé, c'est-à-dire sans égard au secteur d'enseignement fréquenté, vont dans le même sens. Bien que ces compilations présentent des taux d'abandon des études supérieurs à ceux que nous avons observés et des différences moins marquées entre francophones et non-francophones que celles suggérées dans la comparaison que nous avons faite des francophones du secteur d'enseignement français, ainsi que des anglophones et des allophones du secteur d'enseignement anglais[6], une même réalité y est décrite: la proportion des non-francophones qui détiennent un certificat d'études secondaires au **général** est plus élevée que celle des francophones. De même, ces derniers ont davantage tendance à arrêter leurs études sans avoir obtenu leur certificat d'études secondaires. Il ressort de plus de cette étude récente qu'en 1980-1982, la proportion des francophones au général continuait d'être moins élevée que celle des anglophones et des allophones. Par contre, et toujours sans

4. Pour des raisons qui ont été explicitées dans l'introduction, dans le chapitre III et dans l'annexe B, ces données ne sont pas disponibles pour les allophones.

5. Claude ST-GERMAIN, *op. cit.*, pp. 14-15.

6. La non-équivalence des populations étudiées dans les deux cas peut expliquer en partie ces écarts. L'étude de St-Germain tient compte de la langue maternelle des étudiants, alors que notre étude tient compte à la fois de la langue maternelle et de la langue d'enseignement et exclut certains groupes (francophones du secteur anglais, anglophones et allophones du secteur français). Qui plus est, celui-ci tient compte de la population totale des jeunes d'un âge donné ou d'une année donnée, pour laquelle il calcule divers taux. Notre population de départ est plus restreinte; ne comptant que les seuls élèves qui atteignent un niveau scolaire donné au cours d'une même année. Dans les cas cités plus haut, il s'agit des élèves inscrits en 1^{re} année du secondaire en 1971-1972.

qu'il ait été tenu compte du secteur d'enseignement fréquenté, la proportion totale de diplômés de 5^e^ année du secondaire y était identique chez les francophones et chez les allophones, alors qu'elle apparaissait encore légèrement plus élevée chez les anglophones.

Au niveau collégial

Notre étude a par ailleurs montré que les non-francophones accèdent davantage que les francophones au cégep, et au cégep général en particulier. Nous avons noté que les anglophones et les allophones sont respectivement 1,3 et 1,6 fois plus nombreux que les francophones à s'inscrire au cégep, et surtout environ 2 fois plus nombreux à s'inscrire dans les programmes de formation générale. Ces résultats n'ont rien d'étonnant lorsque l'on se rappelle qu'au niveau secondaire, les francophones ont un peu plus tendance que les non-francophones à s'orienter vers les programmes d'études professionnelles (qui ont un caractère terminal), et surtout à abandonner davantage en cours d'études secondaires.

Les tendances relatives à l'accès au cégep que nous avons observées pour la période 1972-1976, semblent s'être maintenues entre 1978 et 1982[7].

Au niveau universitaire

L'examen que nous avons fait des taux de passage à l'université en 1974 indique que lorsque les francophones sont comparés aux anglophones, le rapport des taux de passage de la 2^e^ année du collégial général à l'université s'établit à 0,85; lorsqu'ils sont comparés aux allophones du secteur d'enseignement anglais, il s'établit à 0,71. De plus, pour l'ensemble des inscrits en 1^re^ année du collégial, la différence des taux d'accès à l'université est encore plus accentuée vu la différenciation d'orientation au cégep. Ainsi, 32 % des étudiants francophones inscrits en 1^re^ année du collégial en 1972-1973 ont atteint le niveau universitaire comparativement à 66 % des anglophones et à 77 % des allophones du secteur d'enseignement anglais.

Par contre, l'examen des taux de passage à l'université en 1972 des étudiants restés dans le système d'enseignement québécois jusqu'à la fin du collégial ne corrobore pas ces résultats. En effet, lorsque les francophones sont comparés aux anglophones qui poursuivent leurs études postsecondaires au Québec[8] plutôt qu'à l'ensemble du groupe anglo-

7. Claude ST-GERMAIN, *op. cit.*, pp. 25-27.
8. En 1971-1972, 26,3 % des élèves de 5^e^ année du secondaire dans le secteur d'enseignement anglais projetaient de quitter définitivement le Québec pour aller vivre ailleurs, comparativement à 2,4% des élèves de même niveau dans le secteur d'enseignement français. Voir A.S.O.P.E.,

phone, les taux de passage de la 2e année du collégial général à l'université apparaissent plus élevés chez les francophones. En outre, une fois rendus à l'université, les francophones obtiennent un diplôme de 1er cycle et s'inscrivent au 2e cycle aussi souvent que les anglophones qui sont passés par le cégep.

Toutefois, quelles que soient les différences relatives aux taux de passage du cégep général à l'université, l'accès à l'université n'est-il pas déjà davantage compromis pour les francophones que pour les non-francophones, puisqu'ils n'accèdent même pas en proportions aussi élevées que ces derniers au cégep général, lequel constitue la voie normale d'accès aux études universitaires?

La différenciation des groupes linguistiques, et plus particulièrement des secteurs d'enseignement, telle qu'elle ressort de l'étude que nous avons faite des cheminements scolaires entre 1972 et 1977, semble toujours présente. D'après St-Germain, certains écarts se seraient atténués au niveau secondaire tandis que la différenciation serait même devenue plus marquée au niveau collégial et serait susceptible d'avoir des conséquences sur les taux d'accès à l'université.

> Au collégial, les progrès des francophones sont concentrés au secteur professionnel. La proportion des détenteurs d'un diplôme d'études collégiales au secteur général est demeurée à peu près stable chez les francophones et a progressé chez les non-francophones, de sorte que l'écart entre les deux groupes a augmenté. Si le D.E.C. général est la principale porte d'entrée à l'enseignement supérieur, surtout pour les études à temps complet, ces inégalités devraient se répercuter à l'université[9].

Il importe de souligner de plus que les inégalités que nous avons observées entre les groupes linguistiques ne peuvent s'expliquer uniquement par la distribution inégale de ces groupes dans l'échelle de la stratification socio-économique. D'une part, les différences entre les francophones et les anglophones relativement à l'orientation vers les études générales et professionnelles au secondaire et au collégial, de même que les différences relatives aux taux de passage à l'université se retrouvent indépendamment du statut socio-économique d'origine des étudiants. D'autre part, les cheminements scolaires des allophones du secteur d'enseignement anglais s'apparentent à ceux des anglophones bien que les

Analyse descriptive..., p. 124. Une étude réalisée en 1979 auprès d'un échantillon d'étudiants du secondaire (4e et 5e) et du collégial (1re et 2e) montre que 40,7% des anglophones qui projettent de poursuivre leurs études ont l'intention de le faire à l'extérieur du Québec. Voir Uli LOCHER, *Conscience linguistique des jeunes Québécois, t. III: Le fait français vécu par des élèves étudiant en anglais en 4e et 5e secondaire et en 1re et 2e collégial*, Québec, Éditeur officiel du Québec, «Dossiers du Conseil de la langue française», no 13, 1983, p. 126, tableau IX. 3.

9. Claude ST-GERMAIN, *op. cit.*, p. 46.

premiers appartiennent à des strates socio-économiques différentes de celles des seconds.

De même, plusieurs des disparités de cheminement des francophones et des anglophones s'observent quels que soient le degré de réussite scolaire et le sexe des étudiants. Dans plusieurs cas, les variables explicatives retenues ont donc été impuissantes à annuler l'effet de l'appartenance linguistique. Les cheminements s'expliquent donc non seulement par les résultats scolaires, le SSE d'origine et le sexe mais également par l'appartenance à un groupe linguistique[10].

L'exception la plus importante concerne l'accès au cégep où il n'existe aucune inégalité attribuable spécifiquement à l'appartenance à un groupe linguistique. En effet, lorsque les variations attribuables au SSE d'origine, aux résultats scolaires ou au sexe des étudiants sont prises en considération tour à tour, les taux d'accès au cégep après cinq années d'études secondaires sont du même ordre chez les francophones que chez les anglophones (pour la cohorte d'élèves qui a commencé le secondaire en 1971-1972).

En définitive, il semble difficile d'affirmer que la réforme scolaire des années 60 ait fait disparaître les différences entre les francophones et les anglophones en ce qui concerne leur scolarisation. Les taux de scolarisation ont progressé pour les deux groupes et plus rapidement encore chez les francophones qui détenaient les taux les plus bas au départ, de sorte que les écarts ont pu diminuer en termes d'années de scolarité complétées en moyenne. Mais en même temps, d'autres différences sont apparues, surtout au collégial, dans le type de formation cette fois, ce qui ne peut que perpétuer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

2. Signification des résultats du point de vue des politiques linguistiques

Les politiques linguistiques adoptées au cours des 15 dernières années ne sont pas sans lien avec la prise de conscience des inégalités sociales entre les francophones et les anglophones au Canada et au Québec en particulier. Ces politiques visaient implicitement la francophonisation du marché du travail québécois, notamment la représentation accrue des francophones sur le marché du travail (plus particulièrement dans les catégories d'emplois qui exigent un niveau de qualification élevé), ainsi que l'augmentation des revenus des francophones. Dans la mesure où la scolarisation des individus constitue une des ressources dont ils disposent

10. L'appartenance à un groupe linguistique est d'ailleurs parfois apparue plus discriminante que le sexe en matière de cheminements.

pour se tailler une place sur le marché du travail et s'insérer dans la structure socio-professionnelle, il nous a semblé pertinent d'analyser les résultats de cette étude du point de vue des objectifs de francophonisation du marché du travail.

À la question de savoir si les cheminements scolaires, et plus particulièrement le niveau et le type de scolarité acquis, placent les groupes linguistiques dans une position différente au regard de l'accès au marché du travail, nous sommes portés à répondre de manière affirmative sur la base des résultats de cette étude. Les secteurs d'enseignement francophone et anglophone, peut-être à cause de leur mode d'organisation scolaire et des clientèles qu'ils desservent, contribuent selon nous à alimenter le marché du travail en compétences différentes où seraient avantagés ceux qui ont fait leurs études en anglais. Les francophones n'auraient pas autant de chances que les anglophones et les allophones d'acquérir dans le système scolaire une formation qui leur facilite l'accès à des occupations bénéficiant d'un statut élevé.

Pour ce qui est de la **main-d'oeuvre peu scolarisée**, les non-francophones sont placés au départ en meilleure position que les francophones puisqu'ils sortent plus souvent du système scolaire avec un diplôme en main: le certificat d'études secondaires. Or, d'après les données du projet Relance, les taux de chômage sont moins élevés chez les diplômés que chez les non-diplômés; les possibilités d'occuper un emploi à plein temps et même un emploi permanent sont meilleures et le salaire est plus élevé[11].

Pour ce qui est de la **main-d'oeuvre plus scolarisée**, les non-francophones reçoivent plus fréquemment que les francophones une formation générale; ils comptent peu de diplômés ayant une spécialisation technique de niveau collégial. Par exemple, les étudiants qui se rendent jusqu'à la dernière année du cégep professionnel représentaient, en 1974-1975, dans les cégeps francophones 34 % de la clientèle qui s'y était inscrite trois ans plus tôt, la proportion correspondante se situant à seulement 6 % dans le cas des cégeps anglophones. Pour la même période, 40 % des francophones qui ont accédé au cégep ont obtenu un diplôme d'études collégiales générales, comparativement à 73 % des anglophones et à 76 % des allophones. Or, d'après une étude de Renaud et coll.[12], pour faciliter la progression sur le marché du travail, les années de formation générale seraient plus importantes à long terme que les années de formation professionnelle acquises dans le système scolaire.

11. Marc AUDET, *Relance*...

12. Voir les commentaires que nous avons présentés à ce sujet au chapitre I et au chapitre II, section 1.5.

Si la fréquentation universitaire tant au Québec qu'en dehors du Québec est prise en considération, il ressort également que les non-francophones sont plus nombreux que les francophones à acquérir une formation universitaire. Ce phénomène s'explique certes par les différences d'orientation au cégep (les francophones ne s'orientent pas autant que les autres dans les programmes de formation générale débouchant sur les études universitaires). Toutefois, il n'a pu être établi avec certitude dans cette étude que ceux qui parviennent au terme du collégial général s'inscriraient moins à l'université en milieu francophone qu'en milieu anglophone.

S'il est tenu compte des seuls individus ayant étudié dans le réseau collégial québécois avant d'entrer à l'université, il ne semble pas que les francophones soient désavantagés par rapport aux anglophones en ce qui concerne les proportions de diplômés à l'université. Il est cependant permis de penser que l'examen plus détaillé de la scolarisation à l'université de l'ensemble des anglophones (incluant donc ceux qui poursuivent leurs études postsecondaires à l'extérieur du Québec) ne permettrait pas nécessairement d'en arriver aux mêmes conclusions.

Par ailleurs, certains travaux réalisés à partir des données du projet A.S.O.P.E.[13] laissent voir une différenciation des champs de spécialisation et des disciplines selon l'appartenance linguistique. À l'université par exemple, les non-francophones s'orientent plus souvent que les francophones en lettres et en sciences humaines, en sciences pures et en administration, alors qu'ils s'orientent moins souvent en éducation ainsi que dans les écoles professionnelles de médecine, de chirurgie dentaire, de pharmacie, de droit, etc.[14]

Bref, dans la mesure où le niveau et le type de scolarité des individus peuvent influencer leur processus d'insertion socio-professionnelle, nous sommes portés à penser que le type de scolarité que les francophones, dans l'ensemble, acquièrent à l'intérieur du système scolaire québécois n'est pas de nature à faciliter leur processus d'insertion socio-professionnelle autant que ne le fait le type de scolarité qu'y acquièrent les non-francophones. C'est particulièrement le cas des élèves francophones qui sont beaucoup plus nombreux que les non-francophones à quitter l'école secondaire sans obtenir de certificat d'études secondaires. Même dans le cas des étudiants qui entreprennent des études de niveau collégial, les francophones sont beaucoup plus nombreux que les non-francophones à

13. Voir Paul BÉLAND, *Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1974, p. 53; Pierre ROBERGE, *Les nouveaux*...

14. Pierre ROBERGE, *op. cit.*

se diriger vers des études professionnelles. Ces techniciens formés au cégep professionnel francophone sont-ils assurés de recevoir une formation suffisamment polyvalente qui leur permettra de s'adapter, au cours de leur carrière, aux nombreux changements inhérents à leur travail? Les revenus qu'ils gagneront permettront-ils de réduire les écarts entre les groupes linguistiques à ce sujet? Ne doit-on pas considérer que, jusqu'à un certain point, le cégep professionnel francophone draine plusieurs des meilleurs étudiants qui auraient été aptes à la poursuite d'une carrière universitaire et qui auraient pu par la suite accéder plus facilement à des emplois hautement qualifiés et, dans une certaine mesure, mieux rémunérés?

Cependant, la scolarisation ne constitue pas le seul élément en cause dans le processus d'insertion socio-professionnelle. De plus en plus, l'instruction est considérée comme une condition essentielle d'accès à l'emploi, mais non comme la condition exclusive. L'organisation sociale du travail, notamment les politiques d'embauche et la propriété des entreprises, les caractéristiques du marché du travail (surplus ou manque de main-d'oeuvre à une époque ou dans un secteur donnés), la chance de pouvoir compter sur un réseau de «relations», etc., constituent autant d'éléments susceptibles eux aussi d'influencer l'entrée sur le marché du travail et l'insertion socio-professionnelle, du même coup, ils sont susceptibles d'avoir une incidence sur la francophonisation du marché du travail québécois.

La comparaison des cheminements scolaires selon les groupes linguistiques nous fournit néanmoins des indications à l'effet que le secteur d'enseignement francophone puisse faire obstacle au processus de francophonisation du marché du travail québécois.

3. Les difficultés d'interprétation des différences liées à l'appartenance à un groupe linguistique

Étant donne la quasi-superposition de la langue maternelle et de la langue d'enseignement dans le cas des francophones et des anglophones, étant donné aussi qu'un seul autre groupe pour lequel une telle superposition n'existe pas, soit les allophones inscrits dans le secteur d'enseignement anglophone, a pu faire l'objet d'analyses dans la présente comparaison des cheminements scolaires, nous avions reconnu au départ qu'advenant l'observation de variations dans les cheminements directement imputables à l'appartenance linguistique, une certaine ambiguïté pourrait subsister quant à leur interprétation. Quel rôle y jouent d'une part les caractéristiques socio-culturelles propres à chaque groupe linguistique et,

d'autre part, leur appartenance à deux secteurs d'enseignement fonctionnant en parallèle?

Comment expliquer par exemple que les anglophones aient davantage tendance à s'orienter vers les études générales que les francophones, et cela quels que soient le SSE d'origine, les résultats scolaires et le sexe[15]? Nous pourrions voir là un indice de différenciation culturelle s'il se révélait à l'étude que la valorisation de la formation générale est plus forte en milieu anglophone et en milieu allophone qu'en milieu francophone. Nous pourrions également y voir une conséquence normale du cheminement des individus dans des structures scolaires différenciées: le secteur d'enseignement anglophone n'offrirait pas à sa clientèle, toutes proportions gardées, autant de places dans les programmes de formation professionnelle que celles qu'offre de son côté le secteur d'enseignement francophone, ce qui influencerait les choix des étudiants; son organisation scolaire différerait à ce titre. Se pourrait-il également qu'il existe des pratiques sélectives différentes des agents d'éducation concernant l'orientation des étudiants vers ces programmes, des pratiques pédagogiques différentes concernant la récupération des élèves en difficulté d'apprentissage? Voilà autant de questions auxquelles les analyses effectuées ne peuvent pas apporter de réponse.

En un sens, «culture» et «organisation scolaire» ne seraient cependant pas sans lien. Les institutions que se donnent les collectivités et dans lesquelles les individus évoluent, leur mode d'organisation et leurs pratiques ne reflètent-elles pas jusqu'à un certain point leur univers socioculturel défini à partir de leurs valeurs, de leurs normes, etc. (ou du moins de celles des groupes qui en dernier ressort ont à prendre les décisions, ces valeurs et ces normes pouvant être dans ce cas plus ou moins partagées par la collectivité) ou, comme ce fut le cas au Québec lors du développement des deux structures parallèles que sont les secteurs d'enseignement francophone et anglophone, défini à partir de la langue et de la religion? Il faut bien voir que même si ce qui a légitimé au départ l'existence de ces deux réseaux parallèles tenait à la nécessité de servir deux clientèles distinctes, il n'empêche que d'autres différences culturelles et, nous ajoutons, d'autres différences organisationnelles «étayent et accentuent parfois la segmentation sociale et institutionnelle[16]» déjà présente.

Lorsque le secteur d'enseignement francophone a multiplié les programmes de formation professionnelle dans le but de diversifier les types de formation et de mieux adapter le système scolaire aux exigences du marché du travail, ne peut-on pas penser qu'il l'a fait à partir d'une

15. Cela n'a pas été étudié dans le cas des allophones.

16. Raymond BRETON et coll., *Les frontières culturelles*..., p. 163.

analyse politique du rôle du système scolaire dans la préparation des jeunes au marché du travail et renvoyant à certaines conceptions de l'éducation, à des valeurs éducatives particulières, peut-être bien distinctes de celles véhiculées par le secteur d'enseignement anglophone? Dans cette optique, les différences culturelles ont pu jouer un rôle. Mais les trajectoires scolaires suivies effectivement n'auraient certes pas été possibles sans la réorganisation en ce sens du système d'enseignement, et sans la participation des divers agents d'éducation, y compris les étudiants.

Bref, les différences existant entre les deux organisations scolaires pourraient bien occuper une place importante dans l'explication des différences de cheminement des francophones et des non-francophones. Le fait que les cheminements des allophones du secteur d'enseignement anglophone se rapprochent davantage de ceux des anglophones que de ceux des francophones ne supporte-t-il pas cette hypothèse? Et par ailleurs le fait que, malgré tout, des différences existent à l'intérieur du secteur d'enseignement anglophone entre les cheminements des allophones et ceux des anglophones n'incite-t-il pas à penser que d'autres éléments, qui pourraient être liés aux profils socioculturels des groupes linguistiques, soient également susceptibles de rendre compte de ces différences?

4. Limites de l'étude

Cette étude a consisté essentiellement en une comparaison systématique des cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec. Pour ce faire, nous avons donc privilégié l'examen de plusieurs «moments» du parcours scolaire, de plusieurs aspects de la scolarisation au détriment du nombre de variables explicatives des cheminements prises en considération. Cela a permis d'identifier les aspects du cheminement scolaire sur lesquels se différencient davantage les jeunes de chaque groupe linguistique, du secondaire à l'université.

Afin de vérifier l'existence d'un effet directement imputable à l'appartenance linguistique relativement à la différenciation des cheminements, nous avons cherché à contrôler l'effet de certaines variables (le SSE d'origine, les résultats scolaires et le sexe) qui sont peu nombreuses certes, mais reconnues comme des facteurs déterminants de la scolarisation dans les études sur la question.

À ce chapitre, nous nous sommes surtout préoccupés de départager l'effet de quelques variables clés influençant les processus de scolarisation. Vu l'utilisation de données provenant de plusieurs phases de l'étude longitudinale et tirées de trois cohortes distinctes, cette tâche s'est révélée fort complexe. Toutefois, nous n'avons pu, dans le cadre de cette étude,

pousser aussi loin que nous l'aurions désiré notre réflexion sur le pourquoi des phénomènes identifiés et sur la mise à jour des processus en présence. Nous avons certes mis en relief plusieurs éléments de la différenciation des cheminements selon l'appartenance linguistique. Il reste cependant à explorer l'impact d'autres facteurs (comme par exemple le concept de soi, les orientations culturelles des étudiants et des agents du système d'enseignement, les caractéristiques organisationnelles des écoles) et à connaître leur effet en ce qui concerne les groupes linguistiques. La plus forte concentration d'anglophones et surtout d'allophones dans la région de Montréal pourrait-elle avoir une incidence sur les cheminements?

Il convient également de revenir sur deux problèmes méthodologiques rencontrés. Le premier a trait à l'observation de mêmes points du cheminement (le passage au cégep, le passage à l'université) pour deux cohortes d'étudiants distinctes qui ont effectué ces passages à deux ou quatre années d'intervalle. Des problèmes sont apparus à cause des différences de résultats observées entre deux cohortes. Par exemple, les taux de passage au cégep se différencient davantage d'un groupe linguistique à l'autre dans la cohorte III (passage observé en 1976) que dans la cohorte I (passage observé en 1972). En pareil cas, il n'a pas été possible de discerner les effets de cohorte (chaque nouvelle génération d'étudiants étant distincte de la précédente) des effets de période (liés à des changements à l'intérieur du système scolaire ou du système social) ou encore des effets dus à l'échantillonnage. Des hypothèses ont donc dû être avancées pour tenter de rendre compte des différences observées d'une cohorte à l'autre, mais celles-ci n'ont cependant pu faire l'objet de vérifications dans le cadre de cette étude. Cela a limité la portée de certaines observations dans la mesure où elles n'étaient pas confirmées lors de l'examen d'une autre cohorte.

Le deuxième problème méthodologique concerne les restrictions imposées par la taille réduite des échantillons de non-francophones. D'une part, certaines sections du cheminement n'ont pu être comparées pour les trois groupes linguistiques et, d'autre part, les analyses multivariées ont dû être multipliées. Dans ce dernier cas, la portée des conclusions s'en trouve limitée. Ainsi, faute d'avoir regroupé en une même analyse les variables sexe et résultats scolaires ou encore les variables SSE d'origine et résultats scolaires, il n'a pas été possible de distinguer la part de la variation des cheminements ou des aspirations selon le sexe et selon le SSE d'origine qui est en fait imputable aux différences de réussite scolaire. De plus, c'est de manière très relative que nous avons pu parler d'un effet spécifique de l'appartenance à un groupe linguistique sur les cheminements, puisque ce n'était chaque fois que par rapport à une seule autre variable qui était maintenue constante dans les analyses multivariées. De

la sorte, il faut envisager la possibilité que des différences moins importantes entre les groupes linguistiques puissent disparaître si plusieurs variables explicatives étaient prises en considération simultanément ou encore que des différences nouvelles puissent apparaître. Sur ce plan, la voie est ouverte à des investigations plus poussées. Nous estimons néanmoins que les grandes tendances générales qui sont ressorties de nos analyses auraient de bonnes chances d'être vérifiées à nouveau dans cet autre type d'analyse.

5. Voies d'exploration

Au terme de cette étude, nous pouvons identifier certaines voies d'exploration qui permettraient de poursuivre la réflexion en matière de différenciation des processus de scolarisation propres à chaque groupe linguistique.

L'analyse explicative des différences d'**aspirations scolaires**[17] selon les groupes linguistiques suggère que, compte tenu de leur appartenance socio-économique, les allophones se rendraient plus loin que les anglophones, et surtout plus loin que les francophones dans le système scolaire québécois. D'ailleurs, lorsque ni le SSE d'origine des individus, ni aucune autre variable explicative ne sont pris en considération, les **cheminements** des allophones du secteur d'enseignement anglophone sont très proches de ceux des anglophones. Il apparaît donc vraisemblable que la promotion scolaire du groupe des allophones ait été possible dans le secteur d'enseignement anglophone, malgré leur désavantage au départ sur le plan socio-économique.

En ce sens, il est nécessaire de poursuivre les recherches au chapitre des éléments de l'organisation et des sous-cultures scolaires qui différencieraient les secteurs d'enseignement francophone et anglophone et de leur impact sur les cheminements scolaires des étudiants. Ces travaux seraient d'autant plus utiles qu'ils favoriseraient également une meilleure compréhension des différences entre les francophones et les anglophones à ce sujet. Ils devraient viser l'élucidation de la «logique structurelle» propre à chaque secteur d'enseignement (contraintes à la scolarisation imposées par les résultats scolaires, par le type de formation choisi, degré de décloisonnement des divers programmes d'études, pratiques sélectives concernant l'orientation des étudiants, pratiques pédagogiques concernant la récupération des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire

17. Cette analyse complémentaire visait à fournir certaines informations en ce qui concerne les allophones, les cheminements scolaires de ceux-ci n'ayant pu être examinés à la lumière de certaines variables explicatives comme il a été fait pour les francophones et pour les anglophones.

et au secondaire, etc.) et de son effet intégrateur dans le cas des allophones.

Mais plus encore, il y aurait lieu de dégager une autre logique: celle des acteurs (les étudiants et leur famille) en fonction de leur situation historique, sociale et culturelle[18]. En quoi les stratégies de scolarisation se particularisent-elles d'un groupe linguistique à l'autre? Comment composent-ils avec la logique structurelle? Quelle connaissance en ont-ils? Comment utilisent-ils la marge d'indétermination qui leur laisse des capacités d'intervention et d'action?

Il se pourrait d'ailleurs que dans cette logique d'acteur interviennent des paramètres de la logique économique exposée par Raymond Boudon dans sa théorie du processus de décision scolaire. Les résultats de notre étude permettent en effet de penser que l'impact des contraintes économiques familiales sur la scolarisation agirait différemment pour chaque groupe linguistique. Certains éléments de cette stratégie d'évaluation de l'utilité de poursuivre ses études qui est faite par l'étudiant (et sa famille) sur la base d'un calcul coût–risque–bénéfice pourrait être pertinents pour une meilleure compréhension des stratégies de scolarisation des divers groupes linguistiques. Se pourrait-il par exemple que pour des coûts et des risques d'échec comparables, certains groupes surestiment les bénéfices qu'ils pourraient retirer d'un investissement en éducation ou que d'autres les sous-estiment[19]?

Des éléments de l'univers socioculturel qui différencieraient les groupes linguistiques pourraient s'intégrer dans un tel cadre d'analyse pour autant que leurs significations soient dégagées par rapport aux trajectoires scolaires. Nous pensons par exemple à des valeurs, à des attitudes face à l'école et face au travail: perception du rôle de l'école dans la formation, degré de valorisation de l'occupation par rapport aux autres sphères d'activités, perception de l'inégalité des chances, motivation à la réussite, etc. Comment se situent les groupes linguistiques par rapport à celles-ci et surtout, comment celles-ci peuvent-elles entrer en jeu dans les stratégies de scolarisation?

D'autres éléments de l'univers socioculturel pourraient faire l'objet d'investigation, toujours dans le cadre de la clarification des stratégies de scolarisation. Il y aurait lieu par exemple, dans le cas des allophones,

18. Les travaux de Jean-Michel Berthelot en France vont dans ce sens; ils pourraient servir à l'amorce d'une reflexion spécifique au contexte québécois et axée sur la comparaison entre les groupes linguistiques. D'après Berthelot, il est plus fructueux d'étudier la scolarisation en termes de processus que de se limiter à l'étude des organigrammes institutionnels. Voir Jean-Michel BERTHELOT, *Le piège scolaire*, Paris, P.U.F., «Pédagogie d'aujourd'hui», 1983.

19. Selon la terminologie utilisée par Raymond BOUDON, *La logique du social*, Paris, Hachette, «L'esprit critique», 1979.

d'étudier l'incidence sur ces stratégies de l'image qu'ils se font de l'Amérique, du Canada, du Québec, et de leurs attentes envers le système scolaire. Le considèrent-ils comme une place à investir pour entrer dans la société nord-américaine? À l'intérieur de chaque groupe linguistique, quelle importance accorde-t-on aux diplômes? Comment les parents entrevoient-ils la place de leurs enfants dans cette société, comparativement à celle qu'ils occupent eux-mêmes et comment traduisent-ils leurs attentes au chapitre des stratégies scolaires?

Les allophones qui ont fréquenté le secteur d'enseignement anglais ont épousé les comportements des anglophones: «La puissance assimilatrice de ce milieu — (anglophone) — est très forte. En effet, les allophones font état d'attitudes, d'opinions et de comportements qui se rapprochent beaucoup de ceux des anglophones[20]». Ces phénomènes devraient également être mis en relation avec les stratégies de scolarisation des allophones qui étudient en anglais, et surtout comparées à celles des allophones qui étudient en français.

N'y aurait-il pas lieu aussi de réaliser d'autres études portant directement sur l'observation du monde du travail et où, premièrement, la scolarisation serait étudiée comme une ressource dont peuvent disposer les membres des divers groupes linguistiques au moment de leur accès au marché du travail et tout au long de leur «vie active»? Il s'agirait alors de mesurer son rôle dans les stratégies d'insertion socio-professionnelle. Deuxièmement, l'incidence de la scolarisation des divers groupes linguistiques sur le processus de francophonisation du marché du travail québécois devrait être étudiée plus en profondeur. Plus particulièrement, quelques groupes de jeunes travailleurs ne devraient-ils pas faire l'objet d'une attention spéciale, par exemple, les techniciens plus qualifiés qui ont acquis leur formation au cégep professionnel et dont l'arrivée sur le marché du travail est relativement récente puisqu'elle date de la dernière décennie; ceux qui arrivent sur le marché du travail sans «spécialisation» particulière puisqu'ils sortent du secondaire général ou du cégep général; les diplômés des cégeps en formation professionnelle et ceux des universités qui ne travaillent pas nécessairement dans le domaine pour lequel ils ont reçu une scolarisation, etc?

L'institution scolaire apparaît ainsi comme un champ social d'enjeux[21] où se développent des stratégies de scolarisation différenciées et avec lesquelles les individus devront composer par la suite. N'y a-t-il pas lieu de penser d'une part que ces enjeux varient selon les groupes linguistiques et, d'autre part, que d'autres institutions, y compris celles qui

20. Uli LOCHER, *Conscience linguistique...*, p. 141
21. Selon les termes de Jean-Michel BERTHELOT, *op. cit.*

sont liées à l'organisation du travail, constituent aussi des espaces d'enjeux où ces groupes pourraient développer des stratégies différentes en vue de leur insertion socio-professionnelle?

ANNEXE A

Présentation du projet A.S.O.P.E.

Extrait d'un texte déjà publié dans la série «Notes et documents» du Conseil de la langue française. Voir Louise Sylvain, *Les cheminements des jeunes Québécois en milieux scolaires francophone et anglophone. Synthèse de certaines données du projet A.S.O.P.E.*, pp. 6-13.

Par son caractère longitudinal, par la taille imposante de son échantillon et par le nombre considérable de variables étudiées, le projet A.S.O.P.E.[1] demeure, à notre avis, la seule enquête québécoise permettant d'appréhender dans sa totalité la réalité scolaire depuis le début du cours secondaire jusqu'au 2e cycle d'études universitaires et cela, tant dans les écoles françaises que dans les écoles anglaises, tant en milieu rural qu'en milieu urbain. Dans les pages qui suivent, nous décrirons brièvement ce projet à partir de ses objectifs, de ses champs d'observation, de la population étudiée et de son aspect longitudinal.

Les objectifs

Entreprise en 1970 par une équipe de sociologues de l'Université Laval et de l'Université de Montréal, et dirigée conjointement par Pierre W. Bélanger et par Guy Rocher, l'enquête A.S.O.P.E. s'inscrit dans une perspective d'utilité sociale de la recherche sociologique[2]. Les auteurs de ce projet se proposaient essentiellement, de faire l'évaluation et la critique de certains aspects de la réforme scolaire des années 60 aux points de vue, notamment, de la démocratisation de l'enseignement, de l'influence de l'école sur les jeunes, et de l'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agissait donc d'une part d'évaluer l'écart entre les politiques officielles et les phénomènes qui peuvent être observés concrètement une fois que ces politiques ont été mises de l'avant et que des mécanismes ont été mis en oeuvre en vue de la réalisation de celles-ci. D'autre part, il s'agissait de faire la critique des objectifs mêmes qui étaient visés par les différentes politiques, et de leur pertinence sociale.

Concurremment, un troisième objectif était visé. Puisque toute tâche d'évaluation ou de critique suppose une connaissance objective des phénomènes qu'on se propose d'étudier, il devenait nécessaire de recueillir les informations de base qui apporteraient cette connaissance descriptive de la réalité scolaire et sociale québécoise.

Les champs d'observations

La perspective théorique dans laquelle s'inscrit la recherche A.S.O.P.E., soit celle de la sociologie de l'action, explique le choix des données empi-

1. Une présentation très détaillée de cette enquête est faite dans Pierre W. BÉLANGER, Guy ROCHER et coll., *Le projet A.S.O.P.E.*
2. Voir Robert BÉDARD, «Pertinence et utilité sociales de la recherche A.S.O.P.E.», dans Pierre W. BÉLANGER, Guy ROCHER et coll. *op. cit.*, pp. 87-161

riques (et leur nombre considérable). Ainsi, la sociologie de l'action pose que les actions ne résultent pas d'un pur déterminisme, pas plus qu'elles ne sont le simple reflet des structures existantes:

> Le principe de base de la théorie de l'action, c'est que les facteurs structurels n'agissent pas d'eux-mêmes et n'ont pas en eux-mêmes une vertu explicative totale. Les facteurs structurels ont une capacité d'explication limitée, qui doit être complétée par une analyse de l'action des acteurs en situation. Cette dernière consiste essentiellement à rechercher la manière dont les acteurs individuels et collectifs vivent une situation, reçoivent l'influence de facteurs environnants ou structurels et perçoivent le jeu des conflits autant que des harmonies qui les entourent[3].

Dans cette optique, l'analyse des phénomènes requiert une connaissance tant des acteurs eux-mêmes et du contexte dans lequel ils se situent, que de l'action de ces acteurs. C'est ainsi que dans le cadre du projet A.S.O.P.E., trois ordres de données ont été cueillies principalement, soit:

1) les processus de choix et les cheminements scolaires et professionnels;
2) l'univers culturel des jeunes;
3) les autres agents de l'éducation[4].

Tout d'abord, en vue de connaître les choix et les cheminements scolaires et professionnels, plusieurs facteurs ont été examinés. Il s'agit notamment des orientations effectives des jeunes dans le système scolaire, de leurs cheminements concrets aux niveaux secondaire, collégial et universitaire, des obstacles qu'ils rencontrent dans ce parcours, des problèmes de transition entre les divers niveaux d'enseignement, des abandons, des processus liés au choix d'une occupation, des réorientations, de la réalisation effective des choix, du passage de l'école au travail, des premières expériences de travail, du retour aux études, etc.

En ce qui concerne l'univers culturel des jeunes, la recherche A.S.O.P.E. a exploré, entre autres, les valeurs, les attitudes, les perceptions et les aspirations que les jeunes entretiennent face à l'école ou face au travail, leurs attitudes sociopolitiques, leurs attitudes vis-à-vis des changements à venir au Québec et de l'avenir en général, le sens qu'ils accordent à leurs orientations et à leurs comportements, etc.

Enfin, au chapitre des autres agents d'éducation, les auteurs du projet A.S.O.P.E. se sont intéressés aux parents, aux enseignants et aux directeurs d'école. Les informations recueillies auprès de ces intervenants ont porté sur leurs valeurs et leurs perceptions relatives à l'école ou au tra-

3. Pierre W. BÉLANGER, Guy ROCHER et coll. «Le projet de recherche A.S.O.P.E.» dans Pierre W. BÉLANGER, Guy ROCHER et al., *op. cit.*, p. 21.
4. Robert BÉDARD, *op. cit.*, p. 122.

vail, sur l'évaluation qu'ils font du contexte sociopolitique, sur la perception qu'ils ont des jeunes et de leurs valeurs, sur leurs attentes à l'endroit de ces derniers, etc. On a cherché également à mieux connaître la structure du milieu familial et du milieu scolaire, le type d'éducation dispensée par les parents, etc.

Les données utilisées dans la présente recherche ne recouvrent donc qu'une portion de l'ensemble des champs d'observation du projet A.S.O.P.E.

L'échantillon

Pour mener à bien cette enquête, un échantillon aléatoire stratifié en fonction de la langue d'enseignement, du niveau scolaire et de la taille des écoles a d'abord été constitué. Au total, plus de 20 000 jeunes des écoles secondaires et des cégeps ont ainsi été sélectionnés, de même qu'un certain nombre de parents et d'enseignants; on a également interrogé les directeurs des écoles sélectionnées. Selon le niveau scolaire où se situaient les étudiants lors de la première cueillette de données, soit au printemps 1972 (temps 1 de l'enquête), quatre cohortes ont été définies:

- cohorte I: première année du secondaire
- cohorte II: troisième année du secondaire
- cohorte III: cinquième année du secondaire
- cohorte IV: deuxième année du collégial

La perspective longitudinale

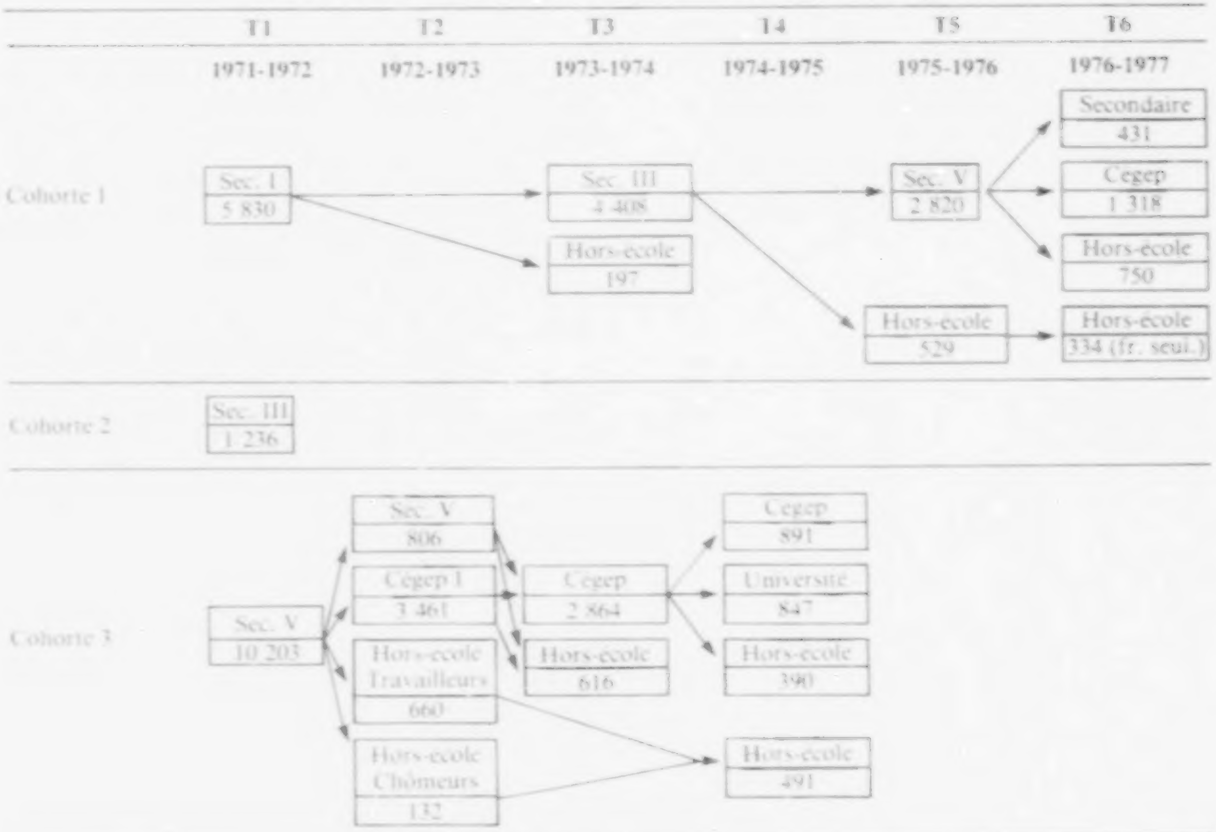
Par la suite, soit chaque année à partir de 1973, et cela jusqu'en 1977, certains sous-échantillons d'étudiants de ces diverses cohortes ont été interrogés (temps 2 à temps 6 de l'enquête). Des groupes d'étudiants ont donc pu être suivis:

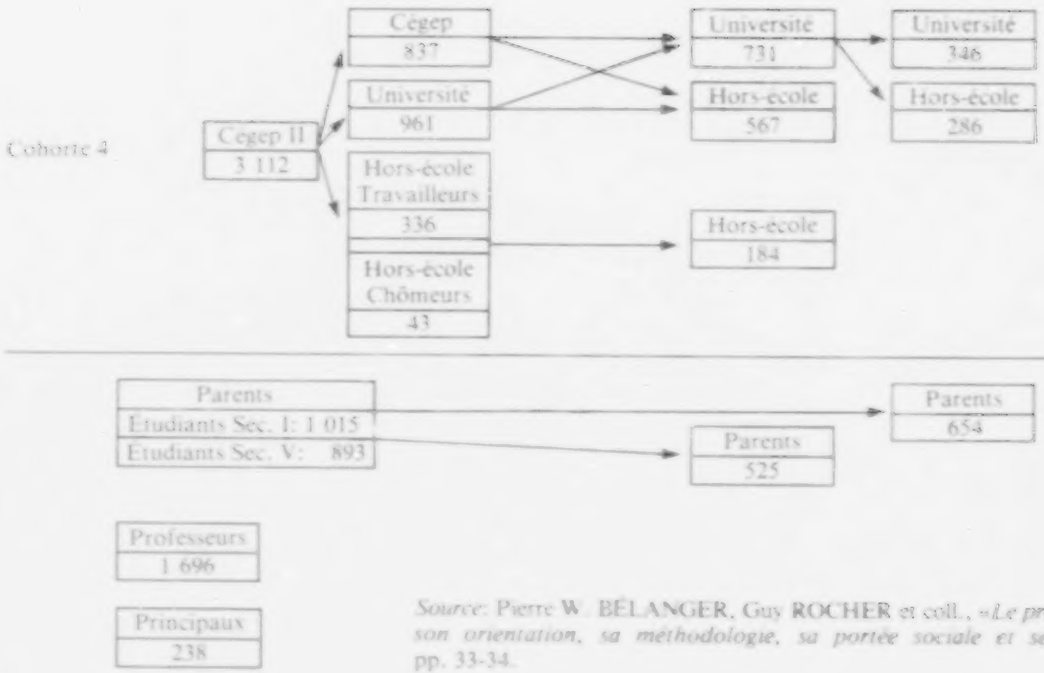
1) tout au long du cours secondaire jusqu'au passage au collégial;
2) depuis la fin des études secondaires jusqu'à l'entrée à l'université;
3) depuis la deuxième année d'études collégiales jusqu'au deuxième cycle d'études universitaires.

De plus, dans chacune de ces cohortes, les groupes de jeunes qui à un moment ou l'autre quittaient l'école étaient suivis sur le marché du travail. Le schéma A-1 présente en détail le plan de cueillette des données, ainsi que le nombre de répondants à chacune des cueillettes.

Schéma A-1

Plan de cueillette et nombre de répondants (projet A.S.O.P.E.)





Source: Pierre W. BÉLANGER, Guy ROCHER et coll., «*Le projet A.S.O.P.E., son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*», pp. 33-34.

ANNEXE B

La représentativité des échantillons

1. L'échantillon du projet A.S.O.P.E.*

Le projet de recherche A.S.O.P.E. comprend quatre cohortes d'étudiants, soit des étudiants qui étaient inscrits, au printemps 1972, en 1re année du secondaire (cohorte I), en 3e année du secondaire (cohorte II), en 5e année du secondaire (cohorte III) et en 2e année du cégep (cohorte IV). Les cohortes I, III et IV font l'objet d'analyses dans le présent projet de recherche. Nos discussions porteront donc uniquement sur les échantillons relatifs à chacune de ces trois cohortes d'étudiants.

Le Centre de sondage de l'Université de Montréal a élaboré l'échantillon et a adopté une méthode quelque peu différente dans le cas des élèves du secondaire et des étudiants du cégep.

1.1. Les élèves du niveau secondaire

Les échantillons des élèves du niveau secondaire ont été constitués à partir d'une liste de toutes les écoles secondaires du Québec fournie par le Service d'informatique du ministère de l'Éducation. Les données fournies par ce service comportaient plusieurs variables qui ont permis de constituer des unités sur la base desquelles les échantillons ont été tirés. Toutefois, cette liste d'écoles a dû être corrigée à plusieurs reprises, car les informations qu'elle contenait y étaient souvent périmées et parfois même erronées. Il y a lieu de noter que les données fournies concernaient deux années scolaires, soit 1970-1971 et 1971-1972.

Les 1 135 écoles du Québec offrant un cours de niveau secondaire I, III et V (suivant les appellations en 1971-1972) ont été classées selon deux critères: la langue d'enseignement (français, anglais) et les niveaux scolaires enseignés. On arrive ainsi à un total de 1 901 unités, une unité étant définie comme un groupe d'élèves d'une même école inscrits à un niveau donné et recevant l'enseignement dans une langue donnée.

L'échantillon théorique construit à partir de ces 1 901 unités compte 19 755 élèves de niveau secondaire, répartis dans 285 unités, elles-mêmes regroupées en 29 catégories formées par les croisements de la langue de l'institution, du niveau scolaire d'enseignement et de la taille de l'institution. La structure de l'échantillon devient donc la suivante:

* Dans cette section, nous nous inspirons fortement du texte de Paul BÉLAND, «L'échantillon», dans Pierre W. BÉLANGER, Guy ROCHER et coll., *Le projet A.S.O.P.E.*..., pp. 165-173.

Tableau B-1
Structure de l'échantillon

Strate de taille	FRANÇAIS				ANGLAIS				
	Unités	Unités sélectionnées	Étudiants par unité	Total étudiants	Unités	Unités sélectionnées	Étudiants par unité	Total étudiants	
de 1 à 40	112	16	10	160	59	8	10	80	Secondaire I
de 41 à 90	134	16	20	320	39	8	20	160	
de 91 à 180	183	22	40	880	25	6	40	240	
de 181 à 360	177	28	60	1 680	13	5	60	300	
361 et plus	77	19	80	1 520	12	6	80	480	
Sous-total	683	101	45	4 560	148	33	38	1 260	
de 1 à 60	134	6	10	60	64	3	10	30	Secondaire III
de 61 à 120	92	6	15	90	12	2	15	30	
de 121 à 240	101	6	30	180	24	3	30	90	
de 241 à 480	127	5	45	225	27	5	45	90	
480 et plus	45	6	60	360	7	2	60	120	
Sous-total	499	29	32	915	134	15	33	495	
de 1 à 50	75	8	25	200	38	12	25	300	Secondaire V
de 51 à 120	85	5	50	250	13	4	50	200	
de 121 à 240	62	13	100	1 300	29	13	100	1 300	
241 à 480	71	20	150	3 000	29	17	175	2 975	
480 et plus	35	15	200	3 000					
Sous-total	328	61	127	7 750	109	46	104	4 775	
	1 510	191		13 225	391	94		6 530	

1. Cette liste a cependant dû être corrigée à plusieurs reprises, les informations qui y étaient contenues étant souvent périmées, sinon erronées.

Source : A.S.O.P.E., Analyse descriptive..., p. 6.

Ainsi, un échantillon indépendant a été construit pour chacune des six populations définies par le croisement des trois niveaux et des deux langues. En ce qui concerne cette étude, nous tiendrons compte de quatre des six échantillons d'élèves de niveau secondaire:

— les élèves de secondaire I des écoles françaises;
— les élèves de secondaire I des écoles anglaises;
— les élèves de secondaire V des écoles françaises;
— les élèves de secondaire V des écoles anglaises.

L'étape suivante dans l'élaboration des échantillons des élèves du secondaire a consisté à choisir au hasard des unités et, par là, des institutions d'enseignement. Dans un deuxième temps, on a choisi au hasard des individus à l'intérieur des unités sélectionnées.

Pour assurer à chaque individu une même probabilité de sélection, les unités ont été réparties selon leur taille et les fractions d'échantillonnage déterminées en fonction de cette stratification. Pour chaque strate, une liste des unités a été établie indiquant le nombre d'élèves et les effectifs cumulés. Dans une table de nombres au hasard, on a choisi autant de nombres que nous devions avoir d'unités. Les unités contenant ces nombres ont été choisies et dans chacune, les individus étaient sélectionnés individuellement ou par groupe lorsque le premier procédé était impossible.

Le tableau B-2 donne les résultats de la cueillette des données au secondaire avec les taux de participation et la représentation des effectifs par rapport aux estimés des populations concernées. On peut y constater une surreprésentation des élèves des écoles anglaises par rapport aux élèves des écoles françaises. Cette stratégie a été employée pour s'assurer qu'il y ait suffisamment d'élèves de langue anglaise jusqu'au terme de la recherche, celle-ci étant longitudinale.

1.2. Les étudiants du niveau collégial

Au moment de sélectionner l'échantillon des étudiants du niveau collégial, les informations disponibles ne permettaient pas d'utiliser une procédure normalisée. Les trois cégeps anglophones ont été retenus et 19 cégeps francophones ont été choisis au hasard. Le nombre d'étudiants à sélectionner dans chaque collège a été déterminé proportionnellement à la taille des institutions. Les étudiants ont été sélectionnés individuellement ou par groupes selon les difficultés présentés par chaque institution.

Le tableau B-3 donne les taux de participation et la représentation des effectifs par rapport aux estimés de population. Tout comme dans le cas des échantillons du niveau secondaire, il y a surreprésentation des étudiants des écoles anglaises, ceci pour la même raison.

Tableau B-2
Échantillon des élèves du niveau secondaire

Niveaux	Langue	Effectifs sélectionnés	Ayant quitté l'institution	Refus et non-rejoints[a]	Nombre d'écoles	Questionnaires complétés	Taux de participation[b]	Estimés des populations[c]	Représentation[d]
Sec. I	Franç.	4 524	58	228	44	4 238	,949	139 884	,030
	Angl.	1 790	13	175	37	1 592	,900	16 337	,097
Sec. V	Franç.	7 664	201	456	64	7 007	,934	79 328	,088
	Angl.	4 803	83	1 524	35	3 196	,677	21 699	,147

a: Comprend les refus des institutions (leurs administrateurs ont refusé l'accès à l'école) et des individus.

b: Les «ayant quitté l'institution» sont exclus du dénominateur, ces individus n'étant plus éligibles.

c: M.E.Q., *Statistiques de l'enseignement 1971-1972, Données préliminaires*, Québec, document, n° 22-7-7; 72-1.

d: Rapport questionnaires complétés/estimés des populations. On notera que la représentation varie d'un échantillon à l'autre.

Source: Paul BÉLAND, «L'échantillon», p. 170.

Tableau B-3
Échantillon des étudiants de 2ᵉ cégep

Langue d'enseignement	Effectifs sélectionnés	Ayant quitté l'institution	Refus et non-rejoints	Nombre de collèges	Questionnaires complétés	Taux de participation[a]	Estimés de populations[b]	Représentation[c]
Français	2 668	80	242	19	2 346	,906	32 074	,073
Anglais	1 151	37	348	3	766	,687	4 490	,171

a: Les «ayant quitté l'institution» sont exclus du dénominateur, ces individus n'étant plus éligibles.

b: M.E.Q., *Statistiques de l'enseignement 1971-1972, Données préliminaires*, Québec, document n° 22-7-7; 72-1.

c: Rapport questionnaires complétés/estimés des populations. On notera que la représentation varie d'un échantillon à l'autre.

Source: Paul BÉLAND, op. cit., p. 171.

On a ainsi, dans le cas des étudiants du cégep, deux échantillons distincts:

— les étudiants inscrits en 2e année du cours collégial dans des cégeps français;
— les étudiants inscrits en 2e année du cours collégial dans des cégeps anglais.

2. Les échantillons de l'étude

La présente étude des cheminements scolaires des jeunes Québécois constitue une analyse secondaire des données du projet A.S.O.P.E. Cette analyse est secondaire en ce sens que les échantillons retenus diffèrent des échantillons initiaux du projet. En effet les échantillons du projet A.S.O.P.E. ont été stratifiés selon la langue d'enseignement. Mais dans la présente étude, ce sont plus précisément les variations possibles dans les cheminements scolaires selon la langue maternelle qui nous intéressent.

Pour définir les échantillons propres à notre étude, nous avons donc utilisé la variable «langue maternelle» sans pour autant rejeter la variable «langue d'enseignement». Certains individus qui faisaient initialement partie des échantillons du projet A.S.O.P.E. ont cependant dû être exclus, leur nombre étant trop restreint pour permettre une étude à leur sujet. C'est le cas des non-francophones fréquentant le secteur d'enseignement français, lesquels constituent un groupe marginal puisqu'ils ne comptent que pour 2 % de l'échantillon des écoles françaises. C'est le cas également des francophones inscrits à l'école anglaise, lesquels représentent environ 10 % de l'échantillon de ce secteur[1]. À noter enfin que pour la cohorte d'étudiants du cégep, les allophones inscrits au secteur anglais ont eux aussi été exclus, leur nombre comme tel étant trop faible (160) bien qu'ils comptent pour 21,7 % de l'échantillon des cégeps anglophones[2].

Au total, huit sous-échantillons, qui deviennent nos échantillons de départ au temps 1, ont été sélectionnés pour l'ensemble des trois cohortes, soit:

	cohorte I	cohorte III	cohorte IV
Francophones du secteur français	3 991	6 816	2 269
Anglophones du secteur anglais	934	2 414	511
Allophones du secteur anglais	396	342	—

1. A.S.O.P.E., *Analyse descriptive...*, p. 113.
2. *Ibid.*

3. La représentativité des échantillons de l'étude

Pour s'assurer de la représentativité des échantillons propres à notre étude, trois niveaux de vérification ont été effectués:

a) vérification de la représentativité de nos échantillons par rapport aux populations scolaires équivalentes;

b) vérification de la représentativité des échantillons jusqu'à la fin de l'étude longitudinale;

c) vérification des taux de non-réponses aux questions dont les données sont utilisées dans notre étude.

Le premier niveau de vérification consiste en une comparaison de nos données avec les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec afin de déterminer dans quelle mesure la composition de nos échantillons se rapproche de celle des clientèles scolaires correspondantes pour la même année. Mais, comme on le verra plus loin, cette comparaison n'est pas sans soulever des problèmes méthodologiques majeurs.

Le deuxième niveau de vérification peut être défini comme une comparaison des données dans le temps. Le projet à l'étude est basé sur une recherche longitudinale qui comprend quatre ou cinq cueillettes de données selon la cohorte envisagée. Or, tout au long de la recherche, il y a, comme dans toute recherche longitudinale, érosion de l'échantillon. C'est-à-dire que l'on perd un certain nombre d'individus à chaque nouvelle cueillette de données, ces pertes étant d'ailleurs cumulatives d'année en année. Si bien qu'il devient nécessaire de contrôler la nature de ces pertes.

Le troisième niveau de vérification a une portée plus limitée en ce sens qu'il concerne uniquement les non-réponses à certaines questions. Il convient néanmoins de s'assurer que ceux qui ont répondu à ces questions constituent un sous-échantillon représentatif de l'échantillon total formé de l'ensemble des individus qui ont participé à l'enquête, peu importe qu'ils aient ou non négligé de répondre à certaines questions à l'intérieur d'un questionnaire donné. Les distorsions possibles à ce niveau ne pourraient donc affecter que les analyses relatives à certaines de ces questions (ex.: analyses en fonction du statut socio-économique), mais pas les analyses où ces questions ne sont pas prises en considération (ex.: la description générale des cheminements). Nous contrôlerons néanmoins celles-ci.

La démarche suivie à chacun de ces trois niveaux sera maintenant présentée en détail.

3.1. Comparaison avec les statistiques du ministère de l'Éducation

3.1.1. Considérations générales

Le recensement des clientèles scolaires du Québec s'effectue à partir de deux sources principales d'informations, à savoir les renseignements statistiques fournis par les institutions d'enseignement et les dossiers individuels des étudiants. Pour comparer nos données avec les statistiques du M.E.Q., c'est la seconde source d'information que nous devons utiliser puisqu'elle contient le dénombrement individuel des étudiants en fonction, d'une part, de leur langue maternelle et de la langue de l'institution qu'ils fréquentent — renseignements que nous devons connaître pour reconstituer les sous-populations correspondant à nos échantillons — et, d'autre part, en fonction de certains facteurs qui serviront de points de comparaison, soit le sexe, la région administrative où les jeunes étudient, de même que le type de formation reçue (générale ou professionnelle).

3.1.1.1. *Le niveau secondaire*

En ce qui concerne le niveau d'enseignement secondaire, le recours comme tel aux dossiers individuels pose déjà certains problèmes. Claude St-Germain, qui a utilisé les fichiers du M.E.Q. pour analyser la situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires, a constaté qu'«aucune vérification systématique n'est faite de l'exhaustivité des deux recensements[3]». Il y aurait, selon lui, sous-évaluation systématique de la clientèle scolaire du Québec dans les fichiers des élèves de l'ordre de 2,7 % à 7,1 % pour l'ensemble de la clientèle scolaire, la différence entre les deux fichiers atteignant même 11 % pour le réseau privé en 1972-1973.

Pour les clientèles scolaires qui nous préoccupent particulièrement, soit les clientèles inscrites dans la 1re et dans la 5e année du secondaire en 1971-1972, la sous-évaluation du nombre d'élèves totalise respectivement pour chaque niveau 5,2 % et 7,0 %[4].

---

3. Claude ST-GERMAIN, *La situation linguistique*..., p. 8.

4.

Année scolaire 1971-1972	**1re secondaire**	**5e secondaire**
Données du «sommaire statistique de l'école»[a]	156 221	101 027
Données du «fichier élèves standard»[b]	148 122	93 935
Différence %	5,2 %	7,0 %

a: Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'enseignement 1971-1972, Données préliminaires*, p. 7.

b: Données fournies par la Direction des études économiques et démographiques du M.E.Q., septembre 1982.

Un deuxième problème rencontré est lié à l'utilisation spécifique que nous voulons faire de ces données statistiques. Pour effectuer des tests de représentativité de nos échantillons par rapport aux populations scolaires, ainsi que pour déterminer éventuellement des strates de pondération, nous avons besoin de cinq renseignements pour chaque élève, à savoir la langue maternelle et la langue d'enseignement — afin de reconstituer nos échantillons comme tels — de même que le sexe, la région administrative où étudie l'élève et l'orientation de celui-ci (générale/professionnelle), afin de stratifier chacun des échantillons de même que chacune des populations scolaires équivalentes. Or ce ne sont pas tous les élèves qui fournissent les renseignements demandés par le Ministère à chacune de ces questions. En stratifiant en fonction de l'ensemble de ces facteurs, on perd un certain nombre d'individus. Si on cumule ces pertes à celles déjà compilées relativement à la différence entre les deux fichiers du M.E.Q., on se trouve, dans la stratification que nous voulons utiliser comme point de comparaison de nos propres données, à perdre 7,0% des élèves recensés en 1re année du secondaire et 14,1% des élèves recensés en 5^{e} année du secondaire[5].

À supposer que ce soient les données compilées à partir du sommaire statistique de chaque école qui permettent l'estimation la plus exacte de la clientèle scolaire du Québec, le fait de recourir plutôt au fichier des élèves pour bâtir la stratification entraîne l'exclusion d'une partie importante de cette clientèle et cela surtout dans la dernière année du cours secondaire. Vu l'impossibilité de déterminer avec précision si les individus non recensés dans ce fichier se distribuent aléatoirement dans chaque strate, nous ne pouvons considérer cette stratification de la population scolaire comme une base sûre de comparaison (et éventuellement de pondération) de nos données. En d'autres termes, dans le fichier des élèves, la proportion d'individus qui ne peuvent être répartis dans les différentes strates nous apparaît beaucoup trop élevée, surtout en 5^{e} année du secondaire, pour que nous puissions procéder à des tests valables.

À ces problèmes s'en ajoute un autre: sous deux aspects les populations comparées ne sont pas les mêmes. Premièrement, on notera que la comparaison entre les statistiques du M.E.Q. et nos données ne porte pas sur la même période de l'année scolaire. En effet, les populations scolai-

5. En nombres absolus:

	1re secondaire	5^{e} secondaire
Individus non recensés dans le «fichier élèves standard»	8 099	7 092
Individus n'ayant pas fourni les informations qui nous sont nécessaires	2 912	7 178
Total d'individus recensés d'après le sommaire statistique des écoles	156 221	101 027

res ont été recensées au 30 septembre 1971, tandis que la première cueillette de données du projet A.S.O.P.E. a été effectuée au printemps de 1972. En ce qui concerne le groupe d'élèves de 1re année du secondaire, cette absence de point de comparaison strict dans le temps ne tire pas à conséquence car il s'agit d'une population relativement stable à l'intérieur d'une même année scolaire. Par contre, entre ces deux moments, la clientèle scolaire de 5e année du secondaire a pu être affectée d'une manière sensible d'une part, par les abandons en cours d'année, et d'autre part, par les transferts entre le général et le professionnel. Il faudrait donc «corriger» en conséquence les statistiques fournies au 30 septembre pour avoir une image plus fidèle des finissants du secondaire et comparer ainsi deux populations vraiment équivalentes.

Deuxièmement, le regroupement des élèves dans les diverses régions administratives a été effectué différemment dans l'un et l'autre cas. Alors que le M.E.Q. utilise le découpage en régions définies par le ministère de l'Industrie et du Commerce (approuvé en 1966), le projet A.S.O.P.E., de son côté, se sert du regroupement des territoires des commissions scolaires proposé par le M.E.Q. Mais comme il est précisé dans le document présentant les statistiques de l'enseignement pour l'année 1971-1972, «les limites de ces régions administratives — M.I.C. — ne correspondent pas exactement aux limites des régions administratives que le ministère de l'Éducation a créées à ses propres fins[6]». Certains écarts entre les deux groupes de données comparées sont donc à prévoir dans la répartition des élèves entre les diverses régions.

Compte tenu de l'ensemble de ces réserves, aucun test de représentativité de même qu'aucun rajustement de nos données en fonction des statistiques du M.E.Q. ne pourront être effectués. À défaut de ce faire, nous présenterons uniquement des distributions univariées faisant état de certaines caractéristiques de nos échantillons, que nous comparerons néanmoins aux distributions des populations scolaires équivalentes telles qu'elles ont été estimées par le M.E.Q., même si nous jugeons que la fiabilité de celles-ci pour l'année scolaire 1971-1972 laisse à désirer. Il faut bien voir de plus que la comparaison portera sur des facteurs qui n'ont pas été utilisés comme critères d'échantillonnage.

3.1.1.2. *Le niveau collégial*

Dans le cas des étudiants du niveau d'enseignement collégial (cohorte IV), la comparaison avec les données du M.E.Q. apparaît encore plus délicate. En effet, au cours de la première moitié des années 70, les insti-

6. Ministère de l'Éducation, *Clientèles scolaires recensées au 30 septembre 1971*, Québec, Service de l'informatique, 1974, p. VIII.

tutions d'enseignement collégial n'étaient pas encore tenues, pour fins de subventions, de fournir au Ministère les renseignements statistiques sur leurs clientèles. D'où leur peu d'empressement à le faire.

De fait, pour l'année scolaire 1971-1972, le fichier contenant les dossiers individuels des étudiants est inutilisable, compte tenu de la nature des renseignements que nous voulions en tirer. En effet, les données contenues dans ce fichier sont fort incomplètes au regard principalement de la variable «langue maternelle». À titre d'exemple, pour un total de 3 400 étudiants inscrits en deuxième année du cours collégial dans le secteur anglais (nombre qui est probablement lui-même sous-estimé), on dénombre seulement 348 individus pour lesquels la langue maternelle est identifiée[7].

Dès lors, toute stratification à partir des informations contenues dans ce fichier devient irréalisable, puisqu'au départ on ne peut constituer les sous-populations correspondant à nos échantillons tels qu'ils sont définis en fonction du double critère langue maternelle — langue d'enseignement. Aucune comparaison, si rudimentaire soit-elle, ne pourra donc être faite entre les clientèles scolaires de la 2^{e} année du cours collégial et nos données.

C'est donc pour le niveau secondaire uniquement que nous présenterons, dans les deux sections qui suivent, les principales caractéristiques de nos échantillons, de même que celles des clientèles scolaires correspondantes estimées par le M.E.Q.

3.1.2. Les élèves inscrits en 1re année du secondaire en 1971-1972 (cohorte I)

La comparaison entre les échantillons retenus et la population inscrite en 1re année du secondaire en 1971-1972 a porté sur la répartition des élèves en fonction du sexe et de la région (tableau B-4).

En ce qui concerne les francophones du secteur français, on note la possibilité d'une légère sous-estimation de la proportion de garçons dans l'échantillon du projet A.S.O.P.E. (45,8 %) en comparaison avec les données du M.E.Q. (50,8 %). Sur ce point, on notera que les données du Bureau de la statistique du Québec, de même que celles de Statistique Canada pour le recensement de 1971 vont dans le même sens que les données du M.E.Q. Néanmoins, la distorsion de nos données sur ce point peut être qualifiée de minime, puisqu'une pondération visant à rajuster notre échantillon n'aurait multiplié que par 1,11 le nombre de garçons.

7. D'après les tableaux statistiques qui nous ont été fournis par la Direction des études économiques et démographiques du M.E.Q. en septembre 1982.

Tableau B-4

Échantillon cohorte I (1^re^ secondaire) et clientèles scolaires en 1971-1972 selon le sexe et la région

		Francophones secteur français		Anglophones secteur anglais		Allophones secteur anglais	
		Échantillon A.S.O.P.E.	Population scolaire[a]	Échantillon A.S.O.P.E.	Population scolaire[a]	Échantillon A.S.O.P.E.	Population scolaire[a]
Sexe:	masculin	45,8	50,8	47,2	51,7	53,0	51,1
	féminin	54,2	49,2	52,8	48,3	47,0	48,9
Région:	Québec	26,9	17,2	—	1,9	—	0,4
	Montréal	33,7	49,1	79,1	81,2	98,0	97,1
	Autres	39,4	33,7	20,9	17,0	2,0	2,6
Nombre		3 991	126 406	934	11 216	396	4 005

a: *Source:* Tableaux statistiques fournis par la Direction des études économiques et démographiques du ministère de l'Éducation, à partir du fichier élèves standard, septembre 1982.

Les différences observées entre l'échantillon des francophones du secteur français et les statistiques du M.E.Q. sont plus prononcées en ce qui concerne la répartition des élèves selon les régions. En effet, les élèves de la région de Montréal seraient sous-représentés dans l'échantillon du projet A.S.O.P.E. (33,7 % contre 49,1 % dans les données du M.E.Q.).

Dans l'échantillon des anglophones du secteur anglais, on note la possibilité d'une légère sous-estimation des élèves de sexe masculin (47,2 % contre 51,7 % dans les statistiques du M.E.Q.). Par contre, la répartition dans les diverses régions serait beaucoup plus compatible avec les données du M.E.Q. que ce n'est le cas dans l'échantillon des francophones. Ce qui s'explique vraisemblablement par la très forte concentration des anglophones dans la région de Montréal.

L'échantillon des allophones du secteur anglais, quant à lui, ne montrerait pas de distorsion par rapport aux données du M.E.Q. au regard de la répartition des élèves en fonction du sexe et de la région.

3.1.3. Les élèves inscrits en 5^e année du secondaire en 1971-1972 (cohorte III)

La comparaison entre les échantillons retenus pour la cohorte III et la population scolaire de la 5e année du secondaire recensée par le M.E.Q. en 1971-1972 a porté sur la répartition des élèves selon le sexe, la région et l'orientation vers les programmes de formation générale et professionnelle (tableau B-5).

Si l'on devait se fier aux données du M.E.Q., l'échantillon de francophones du secteur français surestimerait: 1) la proportion de filles (56,0 % contre 48,5 %); 2) la proportion d'élèves de la région de Québec (32,7 % contre 23,0 %); 3) la proportion d'élèves inscrits dans les programmes de formation professionnelle (41,0 % contre 36,9 %).

Dans la mesure où les abandons scolaires à l'intérieur du cours secondaire sont davantage le fait des garçons que des filles[8], il nous semble difficile de soutenir que les élèves qui terminent leur cours secondaire puissent être davantage de sexe masculin que de sexe féminin. Le portrait de la clientèle scolaire francophone de 5e année du secondaire qui est tracé au 30 septembre ne correspondrait pas, à notre avis, au portrait des finissants du secondaire sept mois plus tard, du moins en ce qui concerne la répartition en fonction du sexe.

Pour sa part, l'échantillon des anglophones du secteur français suivrait assez fidèlement les distributions selon le sexe et la région observées dans les statistiques du M.E.Q.. La distribution selon la formation pré-

8. Mireille LEVESQUE, *L'égalité des chances...*, p. 78.

Tableau B-5

Échantillon cohorte III (5ᵉ secondaire) et clientèles scolaires en 1971-1972 selon le sexe, la région et la formation

		Francophones secteur français		Anglophones secteur anglais		Allophones secteur anglais	
		Échantillon A.S.O.P.E.	Population scolaire[a]	Échantillon A.S.O.P.E.	Population scolaire[a]	Échantillon A.S.O.P.E.	Population scolaire[a]
Sexe:	masculin	44,0	51,5	48,6	51,6	55,3	49,5
	féminin	56,0	48,5	51,4	48,4	44,7	50,5
Région:	Québec	32,7	23,0	1,9	2,1	1,2	0,5
	Montréal	39,1	40,8	86,5	84,4	94,7	97,3
	Autres	28,3	36,2	11,6	13,5	4,1	2,2
Formation:							
	générale	59,0	63,1	91,1	83,6	94,2	93,9
	professionnelle	41,0	36,9	8,9	16,4	5,8	6,1
Nombre		6 816	67 095	2 414	12 756	342	2 971

a: *Source:* Tableaux statistiques fournis par la Direction des études économiques et démographiques du ministère de l'Éducation, à partir du fichier élèves standard, septembre 1982.

sente un écart: la proportion d'élèves dans les programmes de formation générale apparaît plus élevée dans l'échantillon du projet A.S.O.P.E. (91,1 %) que dans les statistiques du M.E.Q. (83,6 %).

En ce qui concerne l'échantillon des allophones du secteur anglais, un seul écart se remarque: la proportion d'élèves de sexe masculin est plus élevée dans les données recueillies par le projet A.S.O.P.E. vers la fin de l'année scolaire (55,3 %) que dans celles du M.E.Q. compilées au 30 septembre (49,5 %). Cet écart reflète-t-il des modifications de la clientèle scolaire en cours d'année? Est-ce plutôt une distorsion de l'échantillon à ce niveau? Ou encore, serait-ce dû à une imprécision des données du M.E.Q.? Il ne nous est pas possible de répondre à ces interrogations.

3.1.4. Les étudiants inscrits en 2e année du cégep en 1971-1972 (cohorte IV)

Pour les échantillons d'étudiants inscrits en 2e année du cours collégial (cohorte IV), aucune comparaison ne peut être faite avec les statistiques scolaires. Pour donner un aperçu des caractéristiques de nos échantillons, nous présentons néanmoins la répartition des étudiants qui les composent selon le sexe, la région et le programme d'études (tableau B-6), sans toutefois commenter cette répartition. Deux échantillons seulement ont été retenus pour cette cohorte, soient les francophones du secteur français et les anglophones du secteur anglais. Les allophones du secteur anglais, quant à eux, n'ont pu être retenus dans les analyses étant donné leur nombre trop restreint.

Tableau B-6
Échantillon cohorte IV (2e cégep en 1971-1972) selon le sexe, la région et le programme d'études

		Francophones secteur français	Anglophones secteur anglais
Sexe:	masculin	56,4	53,0
	féminin	43,6	47,0
Région:	Québec	26,8	0,0
	Montréal	40,4	92,4
	Autres	32,7	7,6
Programme d'études:			
	général	66,4	66,7
	professionnel	33,6	33,3
Nombre		2 269	511

3.1.5. Résumé

Pour résumer, nous pourrions dire que notre démarche concernant l'étude de la représentativité de nos échantillons par rapport à la population scolaire aura été en quelque sorte court-circuitée. Faute de base de comparaison solide dans le contexte de l'utilisation particulière que nous voulions faire des renseignements statistiques fournis par le M.E.Q., nous avons en effet jugé préférable, finalement, de n'effectuer aucun test de représentativité à ce niveau et, en conséquence, de ne pas pondérer nos données en fonction de celles du M.E.Q.. Tout au plus nous sommes-nous rabattus sur une comparaison très sommaire des deux sources de données et encore là, uniquement lorsque celle-ci était possible. Il est donc impossible de vérifier hors de tout doute la représentativité des échantillons de départ des trois cohortes, pas plus d'ailleurs qu'il n'est possible de conclure à leur non-représentativité, parce que nous ne disposons pas de données fiables sur les populations d'où ces échantillons ont été tirés. Nous sommes cependant en mesure d'affirmer qu'ils ont été constitués selon les règles reconnues d'échantillonnage[9] et que les taux de réponses aux questionnaires peuvent être considérés comme élevés[10].

Nous aborderons maintenant l'étape suivante du processus de validation de nos données.

3.2. Vérification de la représentativité des échantillons aux divers moments de l'étude longitudinale

3.2.1. Présentation générale de la démarche suivie

Les données utilisées dans la présente recherche ont été recueillies sur plusieurs années; autant ceux qui poursuivaient leurs études que ceux qui quittaient le système scolaire ont été réinterrogés à intervalles jusqu'à la fin de l'enquête.

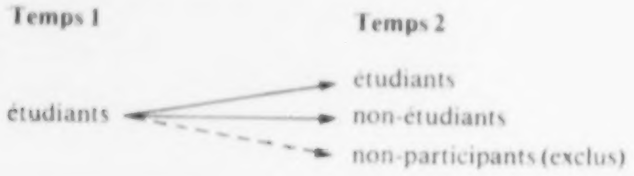
La démarche visant à s'assurer de la représentativité, jusqu'à la fin de l'étude longitudinale, de chacun des huit échantillons retenus comporte deux phases principales. D'une part, à chaque temps de cueillette, nous nous assurerons que la non-participation d'un certain nombre d'étudiants à l'enquête n'entraîne pas de modification sensible dans la composition de l'échantillon du temps précédent. D'autre part, nous nous assurerons que l'ensemble des individus dont on connaît le «statut» (étudiant — non-étudiant) jusqu'au dernier temps de cueillette est représentatif de

9. Ces règles prévoient des modalités pour contrôler le degré de précision et la marge d'erreur inhérents à tout processus d'échantillonnage.

10. Voir Paul BÉLAND, «L'échantillon», pp. 165-175.

l'échantillon de départ. La présentation détaillée de la structure des échantillons devrait permettre d'y voir plus clair.

Au départ, l'échantillon est constitué de l'ensemble des étudiants qui ont répondu au temps 1 de l'étude. À la cueillette suivante (temps 2 ou temps 3 selon la cohorte), les individus qui cessent de participer à l'étude sont exclus puisqu'on ne connaît plus leur situation. L'échantillon du deuxième temps d'observation est ainsi formé des étudiants et des non-étudiants ayant retourné ce deuxième questionnaire; il s'agit d'un sous-échantillon de l'échantillon initial.



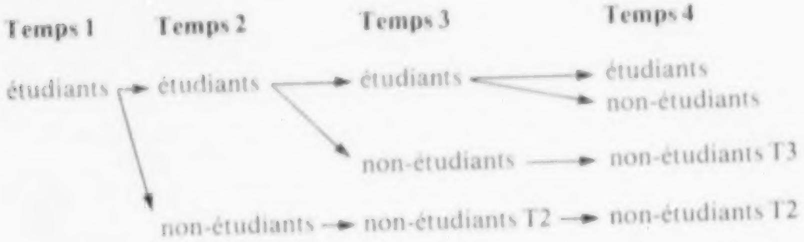
À ce niveau, une première distorsion de l'échantillon peut apparaître. Si les non-participants au temps 2 n'ont pas les mêmes caractéristiques que les participants, le sous-échantillon du temps 2 n'est pas représentatif de l'échantillon initial. Ce même raisonnement peut être tenu à chacun des temps d'observation ultérieurs, puisqu'à chaque cueillette de données il y a érosion de l'échantillon.

Par ailleurs, la constitution des sous-échantillons correspondant à chaque temps de cueillette présente certaines particularités dans le contexte propre à cette étude. En effet, comme nous nous proposons de reconstituer l'évolution de chaque cohorte temps par temps, l'identification du «statut» des individus, à savoir celui d'«étudiants» ou de «non-étudiants», doit pouvoir se faire à chaque temps. Lorsqu'un sujet quitte l'école, il n'est pas nécessaire de vérifier son statut lors des cueillettes de données ultérieures où il a à nouveau été interrogé. Les retours aux études dans des intervalles d'une ou de deux années constituant un fait trop marginal pour être pris en considération dans le cadre de cette recherche, nous pouvons en effet accorder au sujet le statut définitif de «non-étudiant» dès l'année de cueillette où il se déclare tel, sans nous préoccuper de savoir s'il a ou non continué de participer à l'enquête par la suite. De la sorte, on connaît d'emblée son statut jusqu'au dernier temps de cueillette, peu importe qu'il fasse ou non partie de l'échantillon à ce moment[11].

11. La plupart des groupes ont continué à être contactés par l'équipe du projet A.S.O.P.E. même après leur sortie du système scolaire.

Cette démarche apparaît d'autant plus justifiée qu'elle permet la récupération du plus grand nombre possible d'individus dans l'échantillon. Ainsi, le sous-échantillon d'un temps donné ne correspond pas au total des individus qui ont participé à la cueillette de données dudit temps, mais plutôt au nombre d'individus dont le cheminement est connu jusqu'à ce temps, ce qui aura une incidence sur la représentativité des échantillons.

Ainsi, à chaque cueillette de données ultérieure, c'est uniquement le groupe d'étudiants qui sera suivi, de telle sorte que puisse être connu le «statut» de ceux-ci aux divers temps d'observation. Quant au groupe d'individus ayant déjà quitté le système scolaire, il n'aura qu'à être reporté dans l'échantillon d'un temps à l'autre. Du temps 1 au temps 4 de l'étude longitudinale, les individus faisant partie de l'echantillon sont les suivants:

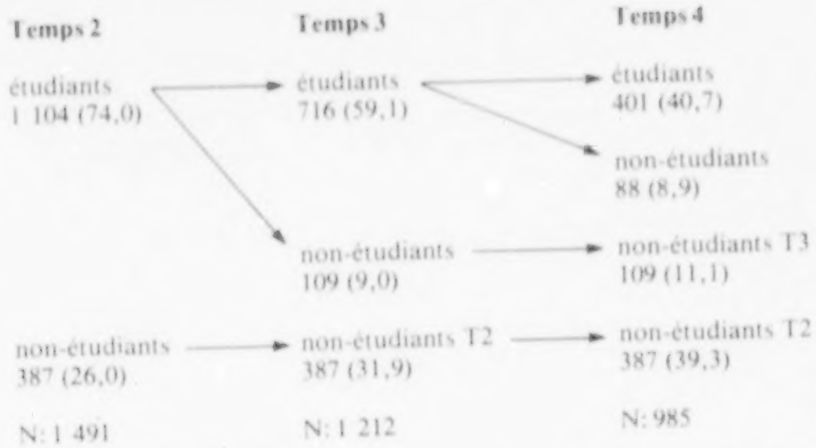


Au temps 4, l'échantillon comptera donc quatre catégories d'individus: 1) ceux qui ont poursuivi leurs études jusqu'à la fin de l'enquête; 2) ceux qui étaient étudiants au temps 3 mais qui se retrouvent non-étudiants au temps 4; 3) ceux qui, au temps 3, ont abandonné leurs études; 4) ceux qui, dès le temps 2, ont abandonné leurs études. Tous les étudiants qui ont cessé de participer à l'étude à un moment ou à un autre se trouvent exclus de l'échantillon car, dès l'instant où un étudiant met un terme à sa participation à l'étude, on ne peut plus connaître son cheminement.

Par contre, lorsque les individus quittent l'école, leur «statut» de non-étudiants peut-être reporté d'un temps à l'autre pour les fins de la présente recherche. En conséquence, les jeunes qui quittent l'école dès le temps 2 feront tous partie de l'échantillon du temps 4, tandis que les étudiants du temps 2 en feront partie uniquement s'ils ont participé à l'enquête au temps 3 et, même, dans le cas de ceux qui ont poursuivi leurs études au temps 3, uniquement s'ils ont à nouveau participé à l'étude au temps 4. L'érosion de l'échantillon tout au long du processus longitudinal affectant principalement le groupe des étudiants (à cause, toujours,

de la façon dont nous avons constitué les échantillons), ce groupe se trouve être sous-représenté par rapport au groupe de non-étudiants, dans les sous-échantillons des temps 3 et 4. C'est là la deuxième distorsion pouvant affecter la représentativité des échantillons.

Un exemple nous permettra de saisir un peu mieux l'ampleur de cette distorsion. Prenons le cas des anglophones de la cohorte III. Du temps 2 au temps 4, la composition de cet échantillon se présente comme suit:



Alors qu'au temps 2 les non-étudiants ne représentent que 26,0 % du sous-échantillon, la proportion de ces non-étudiants du temps 2 s'élève jusqu'à 39,3 % dans le sous-échantillon du temps 4. À l'inverse, la proportion d'étudiants diminue. De toute évidence, cette distorsion doit être corrigée puisqu'elle fausse la distribution même des individus selon leur «statut» dans le sens d'une sous-évaluation des taux de poursuite des études.

Une fois effectuée cette rectification de la proportion de non-étudiants dont le statut est reporté d'un temps à l'autre, on peut revenir à la première source de distorsion de l'échantillon identifiée précédemment, soit celle pouvant résulter, à chaque nouvelle cueillette de données, de la non-participation d'un certain nombre d'individus (dans ce cas-ci d'étudiants) qui faisaient partie de l'échantillon du temps précédent. Comme des distorsions éventuelles seraient cumulées jusqu'à la fin de l'enquête, il est possible de déterminer si, à ce moment, la représentativité de l'échantillon peut s'en trouver affectée significativement.

Le postulat de départ à ce sujet peut être formulé comme suit: malgré la perte inévitable d'un certain nombre de sujets dans une étude à carac-

tère longitudinal, si la répartition initiale des sujets en fonction de facteurs clés (au regard de l'analyse des cheminements scolaires) tels que le degré de réussite scolaire obtenu au temps 1, les projets d'études formulés au temps 1, le statut socio-économique de la famille et le sexe demeure inchangée au temps 1 + N, on peut considérer le sous-échantillon de ce temps 1 + N comme représentatif de l'échantillon de départ. Autrement dit, si le sous-échantillon d'un temps donné conserve la même composition que l'échantillon initial (au regard, toujours, des variables clés), les données relatives aux cheminements scolaires de ce sous-échantillon devraient être les mêmes que celles relatives aux cheminements scolaires de l'échantillon de départ[12].

Dans le cas contraire, c'est-à-dire si les pertes d'individus sont plus marquées au niveau d'un sous-groupe donné (ex.: chez les garçons dont la réussite scolaire était faible en 1971-1972), la représentativité n'est plus assurée. Il pourrait s'ensuivre un écart plus ou moins grand entre les cheminements scolaires observés pour le sous-échantillon du temps 1 + N et ceux qu'ont eu en réalité l'ensemble des étudiants de l'échantillon de départ (mais que, malheureusement, on ne peut pas toujours déterminer vu la non-participation de certains par la suite).

En pareil cas, nous procéderons à la pondération des données dans le but de corriger ces distorsions et de nous assurer le plus possible de la représentativité de ceux qui ont participé à l'enquête jusqu'à ce qu'elle se termine[13].

Les tests que nous effectuerons pour vérifier tout d'abord la représentativité longitudinale sont des tests d'homogénéité. Ceux-ci visent à mesurer l'ampleur des distorsions. Ces tests sont faits au moyen d'une technique d'analyse précise, soit l'ANOMHI (analyse nominale hiérarchique)[14]. Au départ, on construit une variable échantillonnale qui comprend deux catégories: 1) les sujets au temps 1; 2) les sujets au temps 1 que l'on retrouve au temps 1 + N. Puis on construit un vecteur comprenant les principales variables à l'étude et la variable échantillonnale[15].

12. Cela sera d'autant plus vrai que les facteurs considérés seront en corrélation étroite avec l'objet d'analyse ou, si l'on peut s'exprimer ainsi, en constitueront des «prédicteurs» très efficaces.

13. Il faut toutefois reconnaître les limites de la pondération, puisque celle-ci s'effectue à partir de «variables prédictrices» des cheminements et non pas à partir des cheminements eux-mêmes. Faute, précisément, de connaître ces cheminements, rien ne permet de savoir dans quelle mesure les participants à l'étude qui se trouvent ainsi à remplacer les non-participants qui détenaient des caractéristiques identiques aux leurs (sexe, résultats scolaires, etc.), ont effectivement suivi les mêmes cheminements.

14. Pour plus de détails sur cette méthode d'analyse multivariée, voir l'annexe D.

15. Compte tenu de la taille des sous-échantillons, nous ne pourrons pas toujours inclure les quatre variables clés dans le même vecteur. En pareil cas, nous construirons autant de vecteurs plus restreints qu'il le faudra pour nous assurer que toutes les combinaisons significatives de variables feront l'objet de tests.

Les modèles mesurant l'homogénéité des deux échantillons peuvent alors être évalués[16]. Si le test d'homogénéité est significatif, cela veut dire que les deux échantillons se comportent significativement de la même façon sur les principales variables à l'étude et que l'on peut entreprendre l'analyse avec confiance[17]. Si, par ailleurs, le test n'est pas significatif, on doit procéder à la pondération de l'échantillon.

Deux remarques additionnelles s'imposent à ce chapitre. En premier lieu, soulignons que les tests d'homogénéité seront effectués avec les sous-échantillons correspondant au dernier temps d'observation seulement, cela dans le but de ne pas multiplier inutilement les tests. N'est-il pas plausible de penser que si un sous-échantillon est encore représentatif de l'échantillon de départ au dernier temps d'observation, c'est probablement qu'il l'était également aux temps d'observation antérieurs? En second lieu, et cela concerne les cas où une pondération sera nécessaire, mentionnons qu'afin de rectifier les distorsions au moment précis où elles prennent forme, nous pondérerons les données temps par temps. De la sorte, toute distorsion, même minime, sera corrigée puisque c'est précisément cette addition, d'un temps à l'autre, de distorsions plus ou moins importantes qui risque d'entraîner la non-représentativité de l'échantillon à la fin de la période d'observation. Il est à noter que les distorsions éventuelles à ce niveau devront être corrigées avant que ne soient replacées de manière définitive les proportions de non-étudiants dont le statut est reporté d'un temps à l'autre, car celles-ci pourraient être jusqu'à un certain point fonction de ces distorsions.

En bref, l'ensemble de la démarche de vérification de la représentativité longitudinale des échantillons se présente comme suit:

Étape 1: vérifier si le sous-échantillon du dernier temps d'observation est représentatif de l'échantillon de départ, une fois replacée temporairement la proportion de non-étudiants qu'on reporte des temps précédents;

Étape 2: si l'échantillon n'est pas représentatif, corriger les distorsions à chaque temps d'observation;

Étape 3: appliquer cette double pondération et vérifier son «effet» au moyen d'un second test d'homogénéité.

16. Ces modèles sont de deux ordres. Un premier modèle mesure l'homogénéité totale des échantillons, tandis que les autres vérifient l'homogénéité des échantillons au regard de chacune des variables clés.

17. Il n'est cependant pas possible de faire ces tests sur le «statut» des individus au temps 1 + N puisque celui-ci n'était pas connu au temps 1. Voilà pourquoi on utilise dans les tests des variables susceptibles de «prédire» le mieux possible ce statut. À ce niveau, force est donc de convenir qu'une légère marge d'indétermination subsiste, laquelle est liée au degré de «prédictivité» des variables utilisées.

Les résultats de cette démarche pour chacune des cohortes seront maintenant présentés. En premier lieu, nous verrons comment les sous-échantillons de chaque temps ont été constitués, en même temps que nous donnerons un aperçu de l'ampleur des pertes à chaque temps de référence. Ensuite, nous présenterons et commenterons les tests statistiques effectués pour vérifier la représentativité de nos données dans le temps. Puis, s'il y a lieu, nous ferons état des diverses pondérations qui seront à effectuer avant de procéder à l'analyse des données.

3.2.2. Vérification de la représentativité de la cohorte I du temps 1 au temps 6

La cohorte d'élèves inscrits en 1re année du secondaire en 1971-1972 a été suivie jusqu'en 1977. Après une première cueillette de données faite auprès de ces élèves au printemps 1972 (temps 1), ceux-ci ont été contactés à nouveau deux ans plus tard, soit en 1974 (temps 3). Ceux qui avaient déjà quitté l'école au temps 3 ont été interrogés une seule fois par la suite, soit en 1975 (temps 4), tandis que les autres, qui n'avaient pas été interrogés au temps 4, ont été contactés en 1976 ainsi qu'en 1977 (temps 5 et 6); voir le plan de cueillette T1-T6, annexe A.

De cette cohorte, nous avons tiré les sous-échantillons inscrits au tableau B-7

Le schéma B-1 indique de façon détaillée la composition des échantillons en même temps qu'il donne un aperçu de la proportion des individus qui s'en trouvent exclus. On y observe, d'une manière générale, que le taux de «non-participants» est plus élevé aux temps 3 et 5 qu'au temps 6. De plus, l'érosion de l'échantillon est nettement moins marquée chez les francophones. Néanmoins il y a lieu de s'assurer, dans les trois groupes, de la représentativité des participants.

La première étape de vérification de la représentativité longitudinale consiste à replacer temporairement dans l'échantillon du temps 6 les proportions de non-étudiants dont le statut est reporté des temps 3 et 5, afin d'effectuer un premier test d'homogénéité. Le tableau B-8 présente les résultats de ces tests pour les francophones et pour les anglophones. Dans le cas des allophones, cette démarche n'est pas nécessaire puisque les sous-échantillons des temps 5 et 6 ne seront jamais utilisés sous cette forme dans les analyses.

En ce qui concerne l'échantillon des **francophones du secteur français**, l'hypothèse d'homogénéité totale (ARSO,E), qui pose que les relations entre A, R, S et O sont les mêmes au temps 1 et au temps 6, ne peut être rejetée. Par contre, l'examen des G^2 obtenus pour les différents modèles, qui posent l'hypothèse de distorsions sur l'une ou l'autre des

Tableau B-7

Les sous-échantillons constitués pour chaque temps d'observation (cohorte I)

	Francophones secteur français	**Anglophones secteur anglais**	**Allophones secteur anglais**
Échantillons temps 1 (1971-1972)	3 991	934	396
Sous-échantillons temps 3 (1973-1974)			
Total des sujets qui ont participé à l'étude du temps 3	3 298	646	305
Sous-échantillons temps 5 (1975-1976)			
Non-étudiants au temps 3 + total des sujets qui ont participé à l'étude au temps 5	2 633	457	205
Sous-échantillons temps 6 (1976-1977)			
Non-étudiants aux temps 3 et 5 + total des sujets qui ont participé à l'étude au temps 6[18]	2 466	367	174

variables, et surtout, leur comparaison avec le G^2 obtenu pour le modèle d'homogénéité, permet de détecter trois écarts significatifs entre les données du temps 6 et celles du temps 1. Le plus important de ces écarts se situe au niveau de la distribution des résultats scolaires (RE); les deux autres concernent la distribution des aspirations scolaires (AE) et du sexe (SE)[19]. Cela signifie que les individus dont on connaît le «statut» jus-

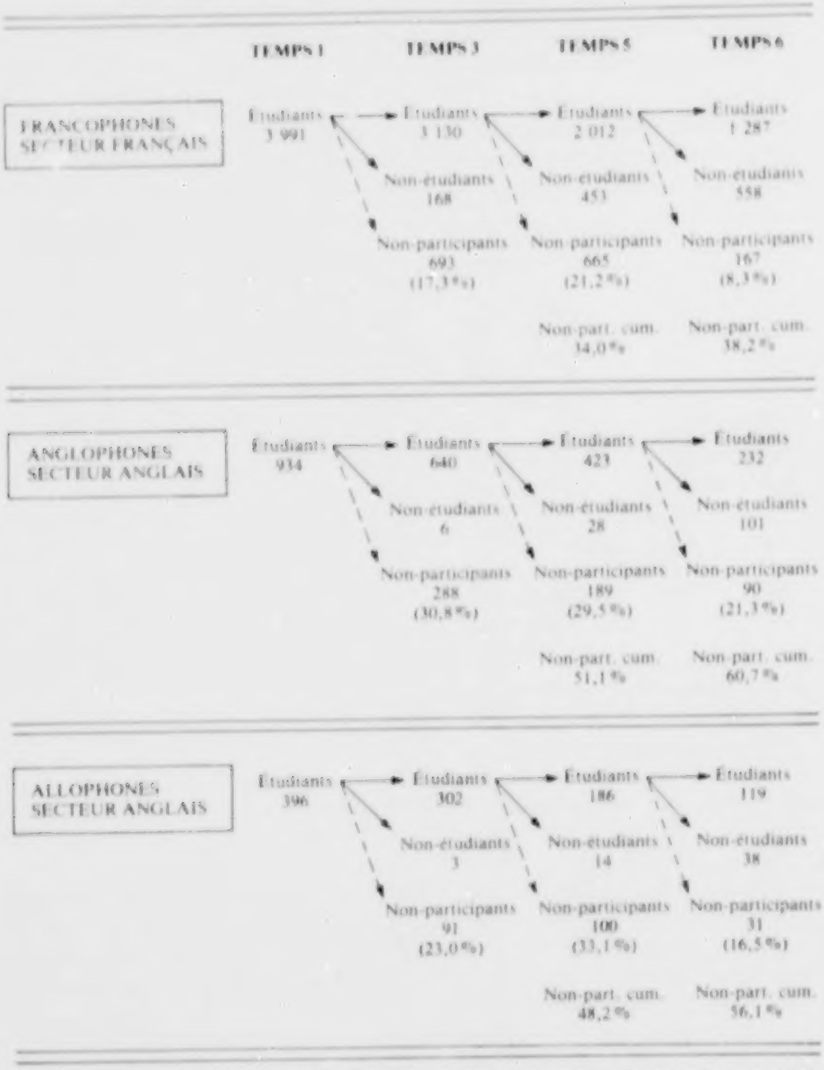
18. Il va de soi que nous excluons ici les non-étudiants du temps 5 qui ont été rejoints à nouveau au temps 6 puisqu'ils sont inclus dans les calculs à titre de non-étudiants au temps 5.

19. En effet, les modèles qui tiennent compte de distorsions éventuelles sur ces variables reproduisent avec plus de précision les effectifs réels. La différence entre les G^2 de ces modèles et le G^2 obtenu pour le modèle d'homogénéité totale est significative à 0,05.

Ex.: ARSO, E	G^2: 30,69	23d.1.	
ARSO, RE	G^2: 12,63	22d.1.	
(apport de RE)	18,06	1d.1.	$p < 0,001$

Schéma B-1

Érosion des échantillons tirés de la cohorte I, T1-T6
(sujets dont on connaît le «statut» aux divers temps)



a: Il va de soi que ce nombre ne comprend pas les non-étudiants au temps 2 qui ont été contactés à nouveau au temps 4, puisqu'ils sont déjà inclus dans les calculs à titre de non-étudiants au temps 2.

qu'au temps 6 se distinguent de ceux qui ont cessé de participer à l'étude en cours de route, et cela tant au regard de leurs résultats scolaires en 1971-1972 que de leurs aspirations scolaires à ce moment et de leur sexe. Nous aurons donc à pondérer les données des temps 3, 5 et 6 qui concernent le groupe des «participants» à chacun de ces temps.

Tableau B-8

Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte I au temps 6 (après rectification temporaire de la proportion de non-étudiants reportés des temps 3 et 5)

	Modèles vérifiés	G^{2a}	Degrés de liberté	Significativité à 0,05
Francophones secteur français	ARSO, E	30,69	23	non sign.
	ARSO, AE	22,32	22	non sign.
	ARSO, RE	12,63	22	non sign.
	ARSO, SE	23,77	22	non sign.
	ARSO, OE	26,72	21	non sign.
Anglophones secteur anglais	ARS, E	14,82	7	sign.
	ARS, AE	11,70	7	non sign.
	ARS, RE	7,01	6	non sign.
	ARS, SE	13,46	6	sign.
	ARO, E	15,35	11	non sign.
	ARO, AE	12,40	10	non sign.
	ARO, RE	8,10	10	non sign.
	ARO, OE	15,02	9	non sign.

A: aspirations scolaires réalistes en 1971-1972
R: réussite scolaire en 1971-1972
S: sexe
O: statut socio-économique d'origine
E: échantillons (sous-échantillon du temps 6 et échantillon de départ)

a: Le G^2 est une statistique distribuée comme le Khi deux.

Il est à noter que la pondération que nous devrons effectuer affectera peu les données originelles de chaque temps d'observation puisque la stratification dans son ensemble (ARSO) peut être considérée comme homogène au temps 1 et au temps 6, malgré les distorsions détectées dans les variables particulières.

Les coefficients (ou critères) de pondération que nous appliquerons pour rectifier les données de chaque temps dans le cas des francophones sont présentés dans le tableau B-9, partie A.

Pour ce qui est des **anglophones du secteur anglais**, les tests effectués indiquent qu'il y a une distorsion significative dans les résultats scolaires; cette distorsion ressort d'ailleurs dans les deux séries de tests effectués (stratification en fonction des variables ARO et ARS). C'est donc dire que la distribution des individus en fonction des résultats scolaires obtenus en 1971-1972 n'est pas comparable dans l'échantillon de départ et dans celui du temps 6.

Tableau B-9

Coefficients de pondération pour les sous-échantillons de la cohorte I (temps 3, 5 et 6)

A- Francophones secteur français

A	R	S	T3 coeff.	T3 N	T5 coeff.	T5 N	T6 coeff.	T6 N
1	1	1	1,02	(73)	1,22	(161)	1,09	(134)
1	1	2	1,04	(226)	1,11	(343)	1,01	(352)
1	2	1	1,28	(439)	1,30	(251)	1,06	(103)
1	2	2	1,17	(422)	1,16	(276)	1,07	(102)
2	1	1	1,00	(344)	1,11	(406)	1,03	(346)
2	1	2	1,01	(640)	1,00	(642)	1,00	(498)
2	2	1	1,10	(498)	1,10	(171)	1,07	(121)
2	2	2	1,08	(412)	1,17	(96)	1,02	(83)
1	n.r.	2	1,15	(23)				
2	n.r.	1	1,11	(27)	1,09	(111)	1,07	(56)
2	n.r.	2	1,11	(27)				
Autres non-réponses			1,18	(167)				

B- Anglophones secteur anglais

A	R	S	T3 coeff.	T3 N	T5 coeff.	T5 N	T6 coeff.	T6 N
1	1	1	1,00	(10)	1,00	(25)	1,00	(19)
1	1	2	1,08	(38)	1,09	(48)	1,35	(33)
1	2	1	1,77	(55)	1,33	(33)	1,27	(24)
1	2	2	1,31	(66)	1,05	(36)	1,21	(26)
2	1	1	1,21	(73)	1,05	(102)	1,31	(60)
2	1	2	1,14	(144)	1,03	(147)	1,21	(103)
2	2	1	1,30	(113)	1,01	(33)	1,51	(22)
2	2	2	1,44	(67)	1,43	(9)	1,11	(18)
1	n.r.	2	1,49	(11)				
2	n.r.	1	1,34	(23)	1,18	(18)	1,17	(17)
2	n.r.	2	1,19	(23)				
Autres non-réponses			1,94	(23)				

Tableau B-9

Coefficients de pondération pour les sous-échantillons de la cohorte I (temps 3, 5 et 6) (suite)

C- Allophones secteur anglais

			T3		T5		T6	
A	**R**	**S**	**coeff.**	**N**	**coeff.**	**N**	**coeff.**	**N**
1	1	1	1,00	(1)	2,49	(6)	1,30	(2)
1	1	2	1,10	(10)	1,23	(28)	1,08	(20)
1	2	1	1,42	(19)	1,00	(22)	1,38	(10)
1	2	2	1,23	(26)	1,54	(8)	1,04	(5)
2	1	1	1,16	(50)	1,29	(64)	1,09	(47)
2	1	2	1,13	(53)	1,25	(53)	1,00	(45)
2	2	1	1,30	(66)	1,65	(8)	1,36	(7)
2	2	2	1,34	(35)	1,26	(7)	1,30	(4)
1	n.r.	2	2,00	(4)				
2	n.r.	1	1,44	(9)	1,91	(6)	1,08	(8)
2	n.r.	2	1,25	(4)				
Autres non-réponses			1,71	(28)				

A: aspirations scolaires réalistes aux temps 1, 3 ou 5 (selon le cas) 1: sec. ou moins 2: postsec.

R: résultats scolaires T1: 1: 75% et plus 2: moins de 75%

T3 et T5: 1: 66% et plus 2: moins de 66%

S: sexe 1: masculin 2: féminin

Pour rétablir la représentativité de ce sous-échantillon, nous devrons pondérer les données des temps 3, 5 et 6 à partir des coefficients qui apparaissent au tableau B-9, partie B.

Une fois appliquée cette pondération temps par temps et une fois rétablie la proportion de non-étudiants reportés des temps 3 et 5 dans l'échantillon du temps 6, nous avons effectué un nouveau test d'homogénéité (tableau B-10). D'après les résultats obtenus, nous pouvons conclure que cette double pondération corrige toutes les distorsions détectées tant dans l'échantillon des francophones que dans celui des anglophones. En effet, pour les divers modèles où est posée l'hypothèse d'une distorsion dans chacune des variables (AE, RE, etc.), les G^2 sont comparables au G^2 obtenu dans le cas de l'hypothèse d'homogénéité totale. La prise en considération de distorsions éventuelles n'ajoute rien à la significativité des modèles; elle ne permet pas une meilleure approximation des données originelles. Les deux stratifications (celle du temps 1 et celle du temps 6 pondéré) sont donc homogènes, tant dans l'ensemble qu'en ce qui a trait à la distribution des individus en fonction de chacune des variables clés.

Dans le cas des **allophones du secteur anglais**, la démarche suivie est quelque peu différente compte tenu des analyses que nous nous proposons d'effectuer. L'échantillon d'allophones est trop restreint pour que l'on puisse tenir compte de ceux-ci dans le volet d'analyse des données qui porte sur les facteurs explicatifs des cheminements scolaires. Or, c'est pour rendre possible ce type d'analyse que nous avons dû donner aux échantillons une structure aussi complexe dans le cas des francophones et des anglophones. L'utilisation des données provenant de l'échantillon d'allophones ayant dû être de beaucoup simplifiée, la vérification de la représentativité longitudinale le sera d'autant. De fait, c'est uniquement la représentativité des données portant sur les temps d'observation pris deux à deux qui doit être assurée. En outre, ces opérations sont indépendantes les unes des autres, puisqu'on n'a aucun besoin de reporter les non-étudiants d'un temps à l'autre pour procéder à la simple description des cheminements scolaires ou encore à l'analyse de leurs aspirations scolaires au temps 1 uniquement. D'où une seule étape: la pondération des données des temps 3, 5 et 6, qui ne vise qu'à corriger les distorsions qu'a pu entraîner la non-participation d'un certain nombre d'individus qui, au temps précédent, étaient étudiants. Les coefficients de pondération sont présentés dans la partie C du tableau B-9.

3.2.3. Vérification de la représentativité de la cohorte III du temps 1 au temps 4

La cohorte d'élèves inscrits en 5e année du secondaire en 1971-1972 a été suivie pendant 4 années consécutives, soit jusqu'en 1975 (voir le plan de cueillette, annexe A).

Lors de la deuxième cueillette d'informations (en 1973), les responsables du projet ASOPE durent, par suite de contraintes budgétaires, sous-échantillonner certains groupes d'individus plutôt que de les contacter tous à nouveau. Ce sous-échantillonnage a été effectué parmi les groupes de jeunes qui avaient quitté l'école après la 5e année du secondaire.

Tableau B-10

Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte I au temps 6 (après pondération des données des temps 3, 5 et 6 et rectification de la proportion de non-étudiants reportés des temps 3 et 5)

	Modèles vérifiés	G^{2a}	Degrés de liberté	Non significatif à 0,05(*)
Francophones secteur français	ARSO, E	6,23	23	non sign.
	ARSO, AE	6,12	22	non sign.
	ARSO, RE	6,09	22	non sign.
	ARSO, SE	6,01	22	non sign.
	ARSO, OE	4,52	21	non sign.
Anglophones secteur anglais	ARS, E	2,52	7	non sign.
	ARS, AE	1,91	6	non sign.
	ARS, RE	1,80	6	non sign.
	ARS, SE	2,52	6	non sign.
	ARO, E	6,44	11	non sign.
	ARO, AE	5,59	10	non sign.
	ARO, RE	5,79	10	non sign
	ARO, OE	5,59	9	non sign.

A: aspirations scolaires réalistes en 1971-1972
R: réussite scolaire en 1971-1972
S: sexe
O: statut socio-économique d'origine
E: échantillons (sous-échantillon du temps 6 et échantillon de départ)

a: Le G^2 est une statistique distribuée comme le Khi deux.

	Travailleurs	Non-travailleurs
Secteur français	1/5	1/3
Secteur anglais	1/2	—

Cette particularité de la constitution de l'échantillon du temps 2 nous oblige donc à pondérer une première fois le sous-échantillon du temps 2 avant tout test de représentativité du temps 1 au temps 4 visant à vérifier les distorsions dues à l'érosion normale de la cohorte. Cela dans le but de replacer dans leurs justes proportions les travailleurs et les non-travailleurs.

Une fois cette opération effectuée, nous pouvons constituer les sous-échantillons du temps 2 au temps 4 en procédant de façon analogue à ce que nous avons fait pour la cohorte I. Les sous-échantillons suivants sont ainsi obtenus:

Tableau B-11

Les sous-échantillons constitués pour chaque temps d'observation (cohorte III)

	Francophones secteur français	Anglophones secteur anglais	Allophones secteur anglais
Échantillons temps 1 (1971-1972)	6 816	2 414	342
Sous-échantillons temps 2 (1972-1973)			
Étudiants au temps 2 + non-étudiants pondérés	5 064	1 491	232
Sous-échantillons temps 3 (1973-1974)			
Non-étudiants au temps 2 + sujets qui ont participé à l'étude au temps 3	4 675	1 201	195
Sous-échantillons temps 4 (1974-1975)			
Non-étudiants aux temps 2 et 3 + sujets qui ont participé à l'étude au temps 4[a]	4 206	983	141

a: Il va de soi que ce nombre ne comprend pas les non-étudiants au temps 2 qui ont été contactés à nouveau au temps 4, puis qu'il sont déjà inclus dans les calculs à titre de non-étudiants au temps 2.

Le schéma B-2 indique de façon plus détaillée la provenance des individus composant chaque sous-échantillon. De plus, il donne un aperçu de la proportion d'individus exclus à partir d'un temps donné, parce qu'il n'était pas possible de connaître leur cheminement ultérieur. Ce pourcentage est particulièrement élevé aux temps 2 et 4; l'érosion de l'échantillon est par ailleurs plus forte chez les anglophones et les allophones que chez les francophones. Il y a donc lieu de s'assurer de la représentativité des participants par rapport aux non-participants.

Schéma B-2

Érosion des échantillons tirés de la cohorte III, T1-T4
(sujets dont on connaît le «statut» aux divers temps)

La première étape de cette démarche consiste à rétablir temporairement les proportions de non-étudiants dont le statut est reporté au dernier temps d'observation, soit au temps 4, puis à vérifier si cette première rectification des échantillons suffit à assurer leur représentativité longitudinale. Les résultats de ces tests pour les échantillons de francophones et d'anglophones apparaissent au tableau B-12. Pour ce qui est des allophones, cette étape peut être sautée puisque les sous-échantillons des temps 3 et 4 ne seront jamais utilisés sous cette forme dans les analyses.

Étudions d'abord les résultats des tests effectués pour l'échantillon des **francophones du secteur français**. L'hypothèse d'homogénéité totale (ARSO,E) ne pouvant être acceptée de même que les autres modèles testés, on peut conclure que le sous-échantillon du temps 4 se distingue significativement de l'échantillon de départ quant à la distribution des individus en fonction des variables clés. L'ampleur des distorsions rend néces-

Tableau B-12

Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte III au temps 4 (après rectification temporaire de la proportion de non-étudiants reportés des temps 2 et 3)

	Modèles vérifiés	G^{2a}	Degrés de liberté	Significativité à 0,05
Francophones secteur français	ARSO, E	45,84	23	sign.
	ARSO, AE	43,83	22	sign.
	ARSO, RE	40,85	22	sign.
	ARSO, SE	43,33	22	sign.
	ARSO, OE	43,38	21	sign.
Anglophones secteur anglais	ARS, E	13,69	7	non sign.
	ARS, AE	8,73	6	non sign.
	ARS, RE	10,26	6	non sign.
	ARS, SE	13,41	6	sign.
	ARO, E	14,43	11	non sign.
	ARO, AE	9,53	10	non sign.
	ARO, RE	9,40	10	non sign.
	ARO, OE	14,05	9	non sign.

A: aspirations scolaires réalistes en 1971-1972
R: résultats scolaires en 1971-1972
S: sexe
O: statut socio-économique d'origine
E: échantillons (sous-échantillon du temps 4 et échantillon de départ)

a: Le G^2 est une statistique distribuée comme le Khi deux.

saire la pondération des données des temps 2, 3 et 4, et cela, sur l'ensemble des variables de la stratification. Les coefficients (ou critères) de pondération qui ont été calculés pour chacun de ces temps sont présentés au tableau B-13, partie A.

Pour ce qui est des **anglophones du secteur anglais**, les tests d'homogénéité effectués laissent voir une double distorsion dans la composition du sous-échantillon du temps 4 si on le compare avec l'ensemble des individus au temps 1. La première porte sur la répartition des individus en fonction des aspirations scolaires, la seconde sur leur répartition en fonc-

Tableau B-13

Coefficients de pondération pour les sous-échantillons de la cohorte III (temps 2, 3 et 4)

A- Francophones secteur français									
A	R	S	O	T2 coefficients	N	T3 coefficients	N	T4 coefficients	N
1	1	1	1	1,13	(202)	1,22	(16)	1,25	(28)
1	1	1	2	1,50	(59)	1,73	(6)	1,11	(22)
1	1	1	3	1,01	(47)	1,07	(6)	1,57	(6)
1	1	2	1	1,05	(602)	1,05	(58)	1,14	(62)
1	1	2	2	1,23	(313)	1,04	(29)	1,14	(59)
1	1	2	3	1,94	(90)	1,30	(17)	1,16	(43)
1	2	1	1	1,33	(194)	1,10	(33)	1,22	(161)
1	2	1	2	1,35	(114)	1,14	(24)	1,27	(107)
1	2	1	3	1,00	(58)	1,08	(11)	1,15	(63)
1	2	2	1	1,11	(258)	1,14	(43)	1,22	(145)
1	2	2	2	1,23	(126)	1,15	(22)	1,20	(105)
1	2	2	3	1,60	(43)	1,21	(14)	1,19	(65)
2	1	1	1	1,25	(294)	1,05	(227)	1,01	(53)
2	1	1	2	1,10	(315)	1,02	(234)	1,22	(52)
2	1	1	3	1,27	(204)	1,07	(166)	1,26	(53)
2	1	2	1	1,16	(331)	1,00	(271)	1,00	(50)
2	1	2	2	1,11	(329)	1,06	(262)	1,33	(46)
2	1	2	3	1,14	(284)	1,02	(233)	1,14	(73)
2	2	1	1	1,23	(230)	1,10	(147)	1,35	(96)
2	2	1	2	1,18	(219)	1,15	(124)	1,51	(93)
2	2	1	3	1,23	(112)	1,05	(84)	1,19	(109)
2	2	2	1	1,16	(156)	1,06	(116)	1,39	(61)
2	2	2	2	1,19	(100)	1,11	(62)	1,18	(68)
2	2	2	3	1,22	(65)	1,08	(42)	1,28	(73)
non-réponses				1,37	(319)	1,12	(83)	1,24	(115)

Tableau B-13

Coefficients de pondération pour les sous-échantillons de la cohorte III (temps 2, 3 et 4) (suite)

B- Anglophones secteur anglais

A	R	O	T2 coefficients	N	T3 coefficients	N	T4 coefficients	N
1	1	1	1,23	(46)	1,40	(7)	1,00	(5)
1	1	2	1,37	(43)	1,89	(6)	1,17	(10)
1	1	3	1,24	(40)	1,30	(9)	1,32	(19)
1	2	1	1,24	(67)	1,32	(11)	1,25	(12)
1	2	2	1,20	(76)	1,58	(15)	1,18	(19)
1	2	3	1,11	(72)	1,08	(15)	1,09	(32)
2	1	1	1,03	(66)	1,01	(51)	1,18	(17)
2	1	2	1,16	(188)	1,00	(147)	1,18	(51)
2	1	3	1,07	(452)	1,14	(316)	1,20	(123)
2	2	1	1,00	(56)	1,24	(27)	1,17	(20)
2	2	2	1,18	(106)	1,36	(49)	1,27	(53)
2	2	3	1,24	(150)	1,10	(92)	1,23	(96)
non-réponses			1,35	(129)	1,11	(69)	1,53	(30)

C- Allophones secteur anglais

A	R	T2 coefficients	N	T3 coefficients	N	T4 coefficients	N
1	1	1,15	(21)	1,00	(2)	1,51	(6)
1	2	1,55	(19)	1,40	(5)	1,16	(9)
2	1	1,00	(134)	1,21	(109)	1,00	(41)
2	2	1,21	(49)	1,34	(32)	1,19	(28)
non-réponses		1,35	(9)	1,20	(5)	2,43	(2)

A: aspirations scolaires réalistes T1: 1: sec. ou moins 2: postsec.
T3: 1: cégep ou moins 2: université

R: résultats scolaires T1: 1: 66% et plus 2: moins de 66%
T3: 1: 75% et plus 2: moins de 75%

S: sexe 1: masculin 2: féminin

O: statut socio-économique 1: faible 2: moyen 3: élevé

tion des résultats scolaires[20]. Comme ces distorsions sont légèrement plus prononcées lorsqu'on étudie la stratification des variables ARO, nous avons utilisé celle-ci pour déterminer les coefficients de pondération. Ces derniers apparaissent dans le tableau B-13, partie B.

Pour compléter la démarche de pondération des échantillons de francophones et d'anglophones, nous devons ensuite appliquer cette pondération temps par temps puis rétablir dans le sous-échantillon final (temps 4) la proportion de non-étudiants reportés des temps 2 et 3. Une fois cette double pondération effectuée, son effet a été vérifié par un nouveau test d'homogénéité. Cette fois, ce sont donc les données pondérées qui sont utilisées dans les tests.

D'après les résultats obtenus (tableau B-14), nous sommes en mesure d'affirmer que la double pondération appliquée aux sous-échantillons du temps 4 corrige les distorsions qui avaient été détectées[21]. Ces sous-échantillons pondérés sont donc représentatifs de l'ensemble des individus en ce qui concerne leur distribution selon les aspirations scolaires, les résultats scolaires, le sexe et le statut socio-économique, et cela tant chez les francophones que chez les anglophones.

Dans le cas des **allophones du secteur anglais**, la démarche suivie est moins complexe (voir la section 3.2.2). Seuls les groupes d'étudiants des temps 1, 2 et 3 qui continuent de participer à l'étude, respectivement aux temps 2, 3 et 4, font l'objet d'une pondération. Compte tenu du nombre restreint d'effectifs, la pondération ne porte que sur deux variables, soient les aspirations et les résultats scolaires. À l'examen des diverses stratifications des variables A, R, S et O, c'est sur les deux premières variables que les distorsions ont semblé les plus importantes. Voilà pourquoi celles-ci ont été retenues de préférence aux deux autres pour fins de pondération.

Les coefficients (ou critères) de pondération calculés pour l'échantillon des allophones apparaissent dans la partie C du tableau B-13.

20. En effet, les modèles qui posent l'hypothèse d'une distorsion au niveau des aspirations scolaires (AE) et des résultats scolaires (RE) rendent mieux compte de la distribution des individus dans les stratifications ARS et ARO que ne le fait le modèle vérifiant l'homogénéité totale (ARS, E ou ARO, E selon le cas). De plus, dans la stratification des variables ARO, ces distorsions sont toutes deux significatives:

ARO,E	G^2:	14,43	11d.l.	ARO,E	G^2:	14,43	11d.l.
ARO,AE	G^2:	9,53	10d.l.	ARO,RE	G^2:	9,40	10d.l.
(apport AE)		$4{,}90^a$	1d.l.	(apport RE)		$5{,}03^a$	1d.l.

a: significatif à 0,05

21. En effet, les modèles où est posée l'hypothèse de distorsions en fonction de l'une ou de l'autre des variables clés n'évaluent pas les effectifs avec plus de précision que le modèle d'homogénéité totale des deux échantillons (T1 et T4).

3.2.4. Vérification de la représentativité de la cohorte IV du temps 1 au temps 5

Les étudiants de la cohorte IV ont été suivis de 1972 (temps 1) jusqu'en 1976 (temps 5). En 1973 (temps 2), ils ont été contactés dans la mesure où ils étaient inscrits en 2[e] ou en 3[e] année du cours collégial, ou en 1[re] année d'université, ou encore s'ils étaient sur le marché du travail. Deux ans plus tard, soit en 1975 (temps 4), les étudiants universitaires, et ceux qui ne fréquentaient plus une institution scolaire, ont été interrogés à nouveau. Enfin, en 1976 (temps 5), une dernière cueillette de données a permis de contacter deux groupes de cette cohorte: les étudiants inscrits à l'université pour une troisième ou une quatrième année consécutive et les jeunes qui avaient quitté l'université depuis moins d'un an (voir le plan de cueillette, annexe A).

Tableau B-14
Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte III au temps 4 (après pondération des données des temps 2, 3 et 4 et rectification de la proportion de non-étudiants reportés des temps 2 et 3)

	Modèles vérifiés	G^{2a}	Degrés de liberté	Significativité à 0,05
Francophones secteur français	ARSO, E	2,40	23	non sign.
	ARSO, AE	2,01	22	non sign.
	ARSO, RE	2,13	22	non sign.
	ARSO, SE	2,39	22	non sign.
	ARSO, OE	2,35	21	non sign.
Anglophones secteur anglais	ARS, E	1,66	7	non sign.
	ARS, AE	1,58	6	non sign.
	ARS, RE	1,64	6	non sign.
	ARS, SE	1,51	6	non sign.
	ARO, E	0,75	11	non sign.
	ARO, AE	0,75	10	non sign.
	ARO, RE	0,51	10	non sign.
	ARO, OE	0,47	9	non sign.

A: aspirations scolaires réalistes en 1971-1972
R: résultats scolaires en 1971-1972
S: sexe
O: statut socio-économique d'origine
E: échantillons (sous-échantillon du temps 4 et échantillon de départ)

a: Le G^2 est une statistique distribuée comme le Khi deux.

Les sous-échantillons de chaque temps de cueillette se composent de la sorte (tableau B-15):

Tableau B-15
Les sous-échantillons constitués pour chaque temps d'observation (cohorte IV)

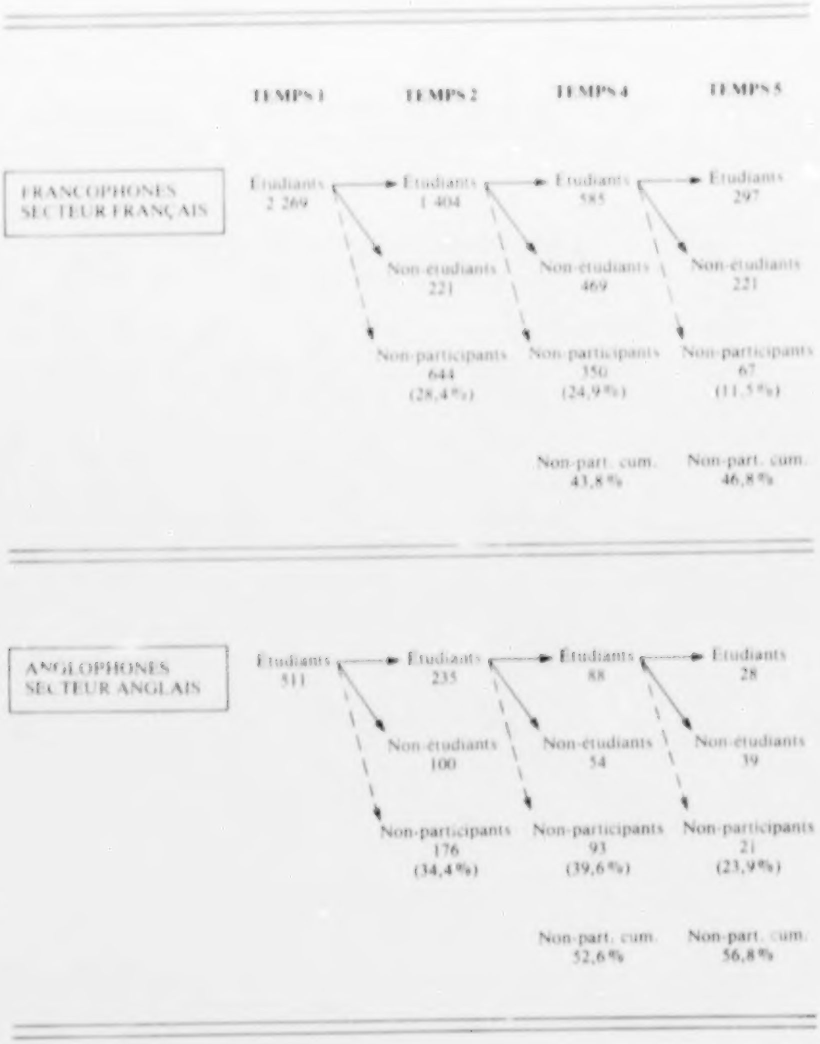
	Francophones secteur français	**Anglophones secteur anglais**
Échantillons temps 1 (1971-1972)	2 269	511
Sous-échantillons temps 2 (1972-1973)		
Total des sujets qui ont participé à l'étude au temps 2	1 635	335
Sous-échantillons temps 4 (1974-1975)		
Non-étudiants au temps 2 + total des sujets qui ont participé à l'étude au temps 4[a]	1 275	242
Sous-échantillons temps 5 (1975-1976)		
Non-étudiants aux temps 2 et 4 + total des sujets qui ont participé à l'étude au temps 5	1 208	221

a: Il va de soi que les non-étudiants du temps 4 qui avaient déjà été joints comme non-étudiants au temps 2 ne sont comptés qu'une fois.

Ces sous-échantillons ont été construits en se basant sur les données relatives à l'évolution de la cohorte; on peut les trouver en détail dans le schéma B-3. La proportion d'individus qui ne font pas partie de l'échantillon pour chaque temps de cueillette y est également présentée. D'une part, c'est lors de la dernière cueillette de données que la proportion de non-participants est la plus faible. D'autre part, quel que soit le temps d'observation, la non-participation des anglophones est toujours supérieure à celle des francophones. Comme le taux global de «mortalité expérimentale» est élevé chez les deux groupes (46,8 % chez les francophones et 56,8 % chez les anglophones), il y a lieu de s'assurer de la représentativité des participants par rapport à l'ensemble des individus de la cohorte.

Schéma B-3

Érosion des échantillons tirés de la cohorte IV, T1-T5 (sujets dont on connaît le «statut» aux divers temps)



Pour ce faire, nous avons procédé de façon analogue aux deux autres cohortes en vérifiant tout d'abord si le fait de rectifier les proportions de non-étudiants reportés des temps 2 et 4 dans le sous-échantillon du temps 5 suffisait à rendre celui-ci représentatif de l'échantillon de départ. Une fois de plus, les variables utilisées dans les tests sont les aspirations scolaires, les résultats scolaires, le sexe et le statut socio-économique.

Les résultats de ces tests pour les deux échantillons tirés de la cohorte IV sont présentés au tableau B-16.

L'étude des divers modèles ne permet de déceler aucune distorsion significative dans les sous-échantillons du temps 5 (tant chez les francophones que chez les anglophones), lorsqu'on compare ceux-ci aux échantillons de départ[22].

Tableau B-16
Vérification de la représentativité des sujets de la cohorte IV au temps 5 (après rectification de la proportion de non-étudiants reportés des temps 2 et 4)

	Modèles vérifiés	G^{2a}	Degrés de liberté	Non significatif à 0,05(*)
Francophones secteur français	ARSO, E	7,83	23	*
	ARSO, AE	7,66	22	*
	ARSO, RE	6,72	22	*
	ARSO, SE	5,71	22	*
	ARSO, OE	6,34	21	*
Anglophones secteur anglais	ARS, E	8,89	7	*
	ARS, AE	7,02	6	*
	ARS, RE	8,32	6	*
	ARS, SE	8,89	6	*
	ARO, E	3,89	11	*
	ARO, AE	2,02	10	*
	ARO, RE	3,56	10	*
	ARO, OE	3,21	9	*

A: aspirations scolaires réalistes en 1971-1972
R: résultats scolaires en 1971-1972
S: sexe
O: statut socio-économique d'origine
E: échantillons (sous-échantillon du temps 5 et échantillon de départ)
a: Le G^2 est une statistique distribuée comme le Khi deux.

22. En effet, la significativité des modèles qui posent tour à tour l'hypothèse de distorsions diverses n'augmente pas de façon sensible par rapport aux modèles d'homogénéité totale qui d'ailleurs ne peuvent être rejetés.

De ce fait, aucune autre pondération ne sera nécessaire; la distribution initiale des individus de cette cohorte en fonction des aspirations, des résultats scolaires, du sexe, ainsi que du statut socio-économique demeure stable jusqu'au temps 5 (dernier temps d'observation). Nous en déduisons que les individus faisant partie de l'échantillon aux temps d'observation intermédiaires (temps 2 et 4) ont toutes les chances d'être eux aussi représentatifs de l'échantillon de départ.

La démarche visant à s'assurer de la représentativité des échantillons de la cohorte IV s'arrête là. Seule la rectification des proportions de non-étudiants dont on reporte le statut d'un temps à l'autre est nécessaire avant de procéder à l'analyse des cheminements scolaires des sujets de la cohorte IV.

3.2.5. Résumé

En résumé, la vérification de la représentativité des données dans la perspective longitudinale nous a amenés à une rectification de la proportion de non-étudiants par rapport à celle des étudiants, ceux-ci ayant plus de chances que ceux-là d'être représentés dans les sous-échantillons constitués au dernier temps d'observation, et cela vu la manière particulière dont les sous-échantillons ont été définis dans le présent projet. De plus, dans le cas des cohortes I et III (mais pas de la cohorte IV), une pondération des données temps par temps a également dû être effectuée.

Au terme de cette démarche, nous pouvons affirmer que les sous-échantillons de chaque temps d'observation, pondérés lorsque cela était nécessaire, sont représentatifs des échantillons de départ en ce qui concerne leur distribution selon les aspirations scolaires, les résultats scolaires, le sexe et le SSE d'origine.

3.3. Vérification des taux de non-réponses aux questions à l'étude

La nécessité de vérifier les distorsions que pourraient entraîner des taux de non-réponses supérieurs à 5 %[23] à certaines questions est apparue dès l'étape de comparaison de nos données dans le temps. En effet, cette comparaison portant sur la stratification des variables sexe, résultats scolaires, aspirations scolaires et statut socio-économique, nous avons dû nous assurer que l'inclusion de chaque facteur dans la stratification ne modifiait pas les relations existant entre les autres facteurs. À cause de la perte d'un certain nombre d'individus qui n'ont pas répondu à l'une ou à

23. On considère habituellement que lorsque plus de 5 % des participants ne répondent pas à une question donnée, il y a lieu de procéder à une vérification de la représentativité des répondants par rapport à l'ensemble des individus qui ont participé à l'enquête, peu importe qu'ils aient ou non négligé de répondre à certaines questions à l'intérieur d'un questionnaire donné.

l'autre des questions correspondant à ces variables, l'échantillon de départ stratifié n'est en fait qu'un sous-échantillon de l'échantillon total du temps 1. Avant même de procéder à des tests de représentativité temps par temps, il a d'abord fallu s'assurer que l'échantillon stratifié du temps 1, qui sert de point de référence, était lui-même représentatif de l'ensemble des participants au départ de l'enquête.

Les taux de non-réponses à ces questions clés apparaissent au tableau B-17. On peut y voir qu'aucun traitement des non-réponses n'est requis dans le cas des échantillons de francophones, de même que pour la variable sexe en général. Par contre, dans le cas des autres échantillons, les taux de non-réponses à la question portant sur l'occupation du père (à partir de laquelle a été déterminé le SSE d'origine) dépassent toujours 5 %; à l'occasion, les taux de non-réponses aux aspirations et aux résultats scolaires excèdent également 5 %. Dans chacun de ces cas, une vérification des distorsions pouvant être dues aux non-réponses a été effectuée.

Les résultats de cette vérification au moyen d'ANOMHI apparaissent au tableau B-18. Sans entrer dans le détail, nous pouvons dire qu'aucune des hypothèses d'homogénéité ne peut être rejetée (aucun G^2 n'est significatif à 0,05). Autrement dit, dans chaque cas la stratification des variables n'est pas modifiée de façon significative lorsqu'on exclut ceux qui n'ont pas répondu à une question donnée.

Les tests effectués démontrent que les non-réponses aux questions portant sur les aspirations scolaires, sur les résultats scolaires ou sur le statut socio-économique sont réparties aléatoirement entre les individus. Il n'y a donc pas lieu de pousser les tests plus loin; les individus faisant partie de la stratification établie au temps 1 en fonction des quatre variables clés de l'étude peuvent être considérés comme représentatifs de l'ensemble des individus qui ont participé à l'enquête. On peut donc, tant pour les tests de représentativité que pour les analyses qui seront faites, utiliser en toute confiance des données portant sur ceux-là seuls qui ont répondu aux questions prises en considération; les résultats des tests et des analyses devraient être les mêmes que ceux auxquels l'on serait arrivé si tous les individus avaient répondu à chacune de ces questions.

Aucune vérification de ce type n'a été nécessaire en ce qui concerne les autres questions utilisées tout au long de la présente étude, soit pour la pondération des données temps par temps (les aspirations et les résultats scolaires aux temps ultérieurs), soit pour la reconstitution des cheminements (questions portant sur les niveaux scolaires, les programmes d'études, les diplômes, etc.) ou encore pour l'analyse explicative de ces cheminements (les résultats scolaires aux divers temps). En effet, les taux de non-réponses à ces questions se situaient toujours en deçà de 5 %.

Tableau B-17

Proportions de non-réponses aux questions clés de l'étude

		Aspirations scolaires réalistes	Résultats scolaires	Sexe	SSE d'origine	N
Cohorte I	Francophones secteur français	113 (2,8)	147 (3,7)	72 (1,8)	216 (5,4)	3 991
	Anglophones secteur anglais	21 (2,2)	101 (10,8)[a]	19 (2,0)	85 (9,1)[a]	934
	Allophones secteur anglais	30 (7,6)[a]	56 (14,1)[a]	9 (2,3)	35 (8,8)[a]	396
Cohorte III	Francophones secteur français	76 (1,1)	89 (1,3)	104 (1,5)	240 (2,5)	6 816
	Anglophones secteur anglais	48 (2,0)	59 (2,4)	46 (1,9)	153 (6,3)[a]	2 414
	Allophones secteur anglais	7 (2,0)	9 (2,6)	13 (3,8)	26 (7,6)[a]	342
Cohorte IV	Francophones secteur français	14 (0,6)	29 (1,3)	32 (1,4)	56 (2,5)	2 269
	Anglophones secteur anglais	13 (2,5)	15 (2,9)	7 (1,4)	32 (6,3)[a]	511

a: Tests nécessaires pour vérifier l'ampleur des distorsions car les non-réponses dépassent 5%.

Tableau B-18

Vérification des distorsions dues aux non-réponses à certaines questions

	Questions où les non-réponses > 5%	Anglophones secteur anglais				Allophones secteur anglais			
		Modèles	G^{2a}	d.l.	Signif.	Modèles	G^2	d.l.	Signif.
Cohorte I	Aspirations scolaires réalistes					1. RS,E	3,76	5	
						2. RO,E	4,13	11	
						3. SO,E	1,77	7	
	Résultats scolaires	ASO,E	0,46	11	0,999	1. AS,E	8,03	5	0,167
						2. AO,E	1,71	7	0,983
						3. SO,E	2,46	7	0,995
	SSE d'origine	ARS,E	1,09	11	0,999	ARS,E	1,27	11	0,999
Cohorte III	SSE d'origine	ARS,E	0,17	7	0,999	ARS,E	0,79	7	0,999
Cohorte IV	SSE d'origine	ARS,E	0,09	7	0,999				

A: aspirations scolaires réalistes en 1971-1972
R: résultats scolaires en 1971-1972
S: Sexe
O: SSE d'origine
E: échantillons (échantillon au temps 1 et sous-échantillon des répondants à la question traitée)

a: Le G^2 est une statistique distribuée comme le Khi deux.

En résumé, l'étude de la représentativité de nos données a été justifiée par trois niveaux de préoccupation:

— Notre population à l'étude est-elle représentative de la population scolaire observée?

— Nos données demeurent-elles représentatives jusqu'à la fin de l'enquête?

— Les non-réponses à certaines questions peuvent-elles entraîner des distorsions des échantillons?

3.4. Conclusion

Au terme de cette démarche, il ne nous a pas été possible, faute d'une base de comparaison adéquate, de procéder de la façon dont nous l'aurions souhaité à une vérification de la représentativité de nos échantillons par rapport aux populations scolaires qui y correspondaient. Par contre, en recourant, au besoin, à la pondération des données temps par temps, nous nous sommes assurés de conserver tout au long du processus longitudinal la même distribution des individus que nous avions observée au départ, en fonction des aspirations scolaires, des résultats scolaires, du sexe et du SSE d'origine. Cela nous permet de conclure que les données que nous utilisons sont représentatives jusqu'au dernier temps d'observation. Les distorsions dues à l'érosion des échantillons d'année en année se trouvent ainsi corrigées. Enfin, les questions que nous tirons des divers questionnaires administrés aux participants tout au long de la cueillette de données effectuée dans le cadre du projet A.S.O.P.E. peuvent être utilisées telles quelles, sans rectification des non-réponses, puisque celles-ci n'entraînent aucune distorsion significative dans les données.

ANNEXE C

L'analyse descriptive des cheminements scolaires: méthodologie

La description des cheminements scolaires du début du cours secondaire jusqu'à la fin des études universitaires est faite à partir de la reconstitution de l'histoire des cohortes I (1^re^ année du secondaire en 1971-1972), III (5^e^ année du secondaire en 1971-1972) et IV (2^e^ année du cégep en 1971-1972) du projet A.S.O.P.E.

D'une manière générale, on peut définir l'histoire d'une cohorte comme la progression dans le système scolaire, d'année en année, des individus composant cette cohorte, incluant les retards, les sorties du système, etc.[1]. Ainsi, à chaque niveau scolaire et pour chaque année prise en considération, il est possible d'observer trois cheminements (ou transitions) majeurs, soit:

1) le passage à un niveau supérieur;
2) la reprise à un même niveau;
3) l'abandon (ou sortie du système scolaire).

Pour reconstituer l'histoire d'une cohorte, deux étapes doivent être respectées:

1) la compilation des divers taux de transition (passage, reprise ou abandon) spécifiques à chaque niveau et à chaque temps;

2) l'application de ces divers taux d'un niveau à l'autre et d'un temps à l'autre.

1. Le calcul des taux de transition

Le calcul des taux de transition exige toujours deux années d'observation soit, d'une part, le temps de référence (temps x), où l'on dénombre un nombre n d'effectifs à un niveau scolaire donné et, d'autre part, le temps $x + 1$, ou temps d'observation des cheminements réels de ce groupe d'individus.

À partir d'un temps x et d'un niveau scolaire y, les divers taux de transition peuvent être représentés comme suit:

p_x^y taux de passage

1. Ce texte emprunte largement à deux documents:
   a) UNESCO, Bureau international d'éducation, *A Statistical Study of Wastage at School: Studies and Surveys in Comparative Education*, Paris, Unesco, 1972, pp. 31-35.
   b) Alain MASSOT, *Cheminements scolaires...*, pp. 275-280.

r_x^y taux de reprise à un même niveau

a_x^y taux d'abandon (ou sortie du système scolaire)

L'équation $p_x^y + r_x^y + a_x^y$ est égale à 1.

Par ailleurs, pour certains niveaux scolaires, la description des cheminements doit tenir compte de deux dimensions additionnelles: l'orientation vers les programmes d'études générales ou professionnelles, de même que la sortie du système scolaire avec ou sans diplôme.

Par exemple, à partir de la 5^e année du secondaire (et ce, tant dans le cas des élèves du général que de ceux du professionnel), six transitions différentes doivent être prises en considération si l'on veut tracer un portrait complet des cheminements scolaires (schéma C-1). Ce sont:

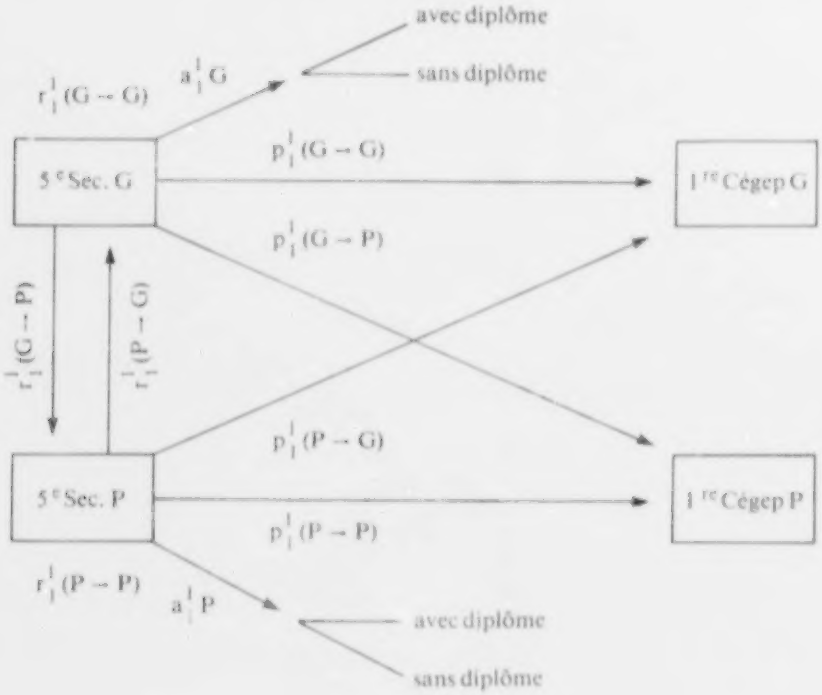
1) le passage en 1re cégep, orientation générale ($p_1^1 \rightarrow G$);
2) le passage en 1re cégep, orientation professionnelle ($p_1^1 \rightarrow P$);
3) la reprise en 5^e secondaire, orientation générale ($r_1^1 \rightarrow G$);
4) la reprise en 5^e secondaire, orientation professionnelle ($r_1^1 \rightarrow P$);
5) la sortie du système scolaire avec diplôme (a_1^1);
6) la sortie du système scolaire sans diplôme (a_1^1).

2. Le schéma général d'évolution d'une cohorte

L'exemple fourni ci-dessus ne porte que sur les taux de transition à partir d'un niveau et d'un temps donnés. Pour avoir l'histoire de la cohorte, il faut tenir compte de l'ensemble des taux de transition calculés niveau par niveau et temps par temps, et intégrer ceux-ci dans un même schéma: celui de l'évolution de la cohorte du début à la fin de la période d'observation (schéma C-2).

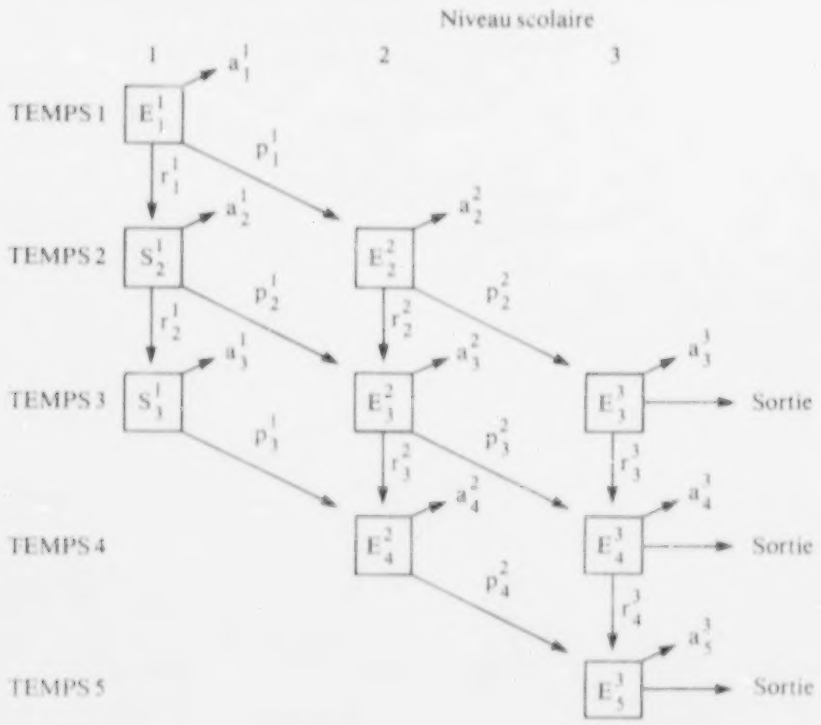
De toute évidence, la comparaison des cheminements scolaires selon l'appartenance linguistique peut difficilement se faire à partir de schémas aussi complexes et détaillés. Et cela d'autant plus que les cheminements qui se situent en deçà de la diagonale principale (laquelle représente le cheminement «normal» dans le système scolaire) sont secondaires et plus ou moins marginaux selon les niveaux considérés. En conséquence, la description des cheminements gagne à se situer dans un schéma plus général d'évolution d'une cohorte en tenant compte d'un taux global de passage ou d'abandon à partir de chaque niveau scolaire, peu importe le moment où s'effectue la transition (T1 ou T2, etc.).

Schéma C-1
Taux de transition des élèves de 5e secondaire (T1-T2)*



* Adaptation du schéma 6.3 de Alain MASSOT, *op. cit.*, p. 280.

Schéma C-2
Évolution d'une cohorte d'étudiants par niveau et par temps*



* D'après le schéma 4, UNESCO, *op. cit.*, p. 35.
Ce schéma ne tient compte ni de l'orientation vers les études générales ou professionnelles, ni de l'obtention ou non d'un diplôme avant la sortie du système scolaire.

E_1^1 effectifs au niveau 1, temps 1

S_2^1 étudiants stationnaires au niveau 1, temps 2

p taux de passage

r taux de répétition

a taux d'abandon (ou sortie du système scolaire)

Il faut bien comprendre cependant que cette façon de procéder permet une meilleure estimation de ces taux de transition que ne le font les

données transversales plutôt que longitudinales. En effet, les taux de passage ou d'abandon des stationnaires à un même niveau peuvent être calculés puis ajoutés aux taux de transition des étudiants «réguliers» pour obtenir un taux global. On n'a donc pas à attribuer d'emblée aux premiers les taux observés chez les seconds, dans la mesure où les taux réels sont connus, du moins jusqu'à un certain point de l'analyse.

Dans cette optique, le taux de passage à partir d'un niveau donné, par exemple le niveau 1, est calculé comme suit:

$$p^1 = p^1_1 + (r^1_1 \times p^1_{2})$$

Le taux de passage des étudiants du niveau 1 au niveau 2 sera donc égal au taux de passage du temps 1, auquel on additionne le taux de passage du temps 2 dans le cas des étudiants demeurés stationnaires au niveau 1 pendant deux années consécutives. Le taux d'abandon à chaque niveau est calculé de façon analogue. Ainsi, dans le cas du niveau 1, on obtient l'équation suivante:

$$a^1 = a^1_1 + (r^1_1 \times a^1_{2})$$

Voici un exemple qui illustrera ce mode de calcul. Supposons que l'on cherche à connaître le taux global de passage au cégep après le cours secondaire général. Les taux de transition observés à ce sujet sont les suivants:

	Temps 2			
	1^re^ cégep	5^e^ sec. G	5^e^ sec. P	Abandon
Temps 1				
5^e^ sec. G	0,642	0,067	0,055	0,237

	Temps 3		
	1^re^ cégep	5^e^ sec.	Abandon
Temps 2			
5^e^ sec. G	0,549	0,050	0,401

(exemple tiré de la cohorte III, francophones secteur français)

La partie supérieure du tableau présente les taux de transition du groupe «régulier» (ensemble des élèves de 5ᵉ secondaire général au temps 1); la partie inférieure du même tableau présente ces taux, l'année suivante, pour les individus demeurés stationnaires en 5ᵉ secondaire au temps 2.

Le taux global de passage au cégep se calcule comme suit: taux de passage du groupe régulier + (taux de stationnaires × taux de passage des stationnaires), soit:

$0,642 + (0,067 \times 0,549) = 0,679$

La «récupération» des stationnaires dans le calcul des taux de transition pose néanmoins un problème: les étudiants qui accusent un retard scolaire à un moment ou à l'autre de la période d'observation n'atteignent pas le même niveau scolaire que le groupe «régulier» avant que la cueillette de données ne se termine. De la sorte, on ne peut connaître leur cheminement réel jusqu'à ce point du cursus scolaire. Une des façons de procéder, lorsque le problème se pose, consisterait à appliquer aux retardataires les taux de transition du groupe régulier au dernier temps de cueillette. Or, le cheminement des retardataires peut, dans certains cas, se différencier de manière sensible du cheminement «régulier». Ainsi, l'étude de Massot montre que les probabilités d'abandon des études à la fin du cours secondaire étaient dans le secteur d'enseignement français de 23,0 % (en 1971-1972), tandis que celles-ci s'élevaient à 40,5 % chez ceux qui avaient repris la 5ᵉ secondaire général[2]. Appliquer les taux de transition observés dans le groupe «régulier» au groupe des retardataires n'est donc pas sans risque.

Mais tout en étant réelles, les distorsions qui en résulteraient seraient tout de même faibles puisque ces taux de transition se verraient appliqués à très peu d'individus. En conséquence, nous avons opté pour une telle façon de procéder. Rappelons que ce problème ne se pose qu'au dernier temps d'observation car pour les temps antérieurs on peut suivre le cheminement réel des retardataires, pour autant que leur nombre l'autorise ($N > 25$).

On notera par ailleurs que les étudiants stationnaires à un même niveau pendant plus de deux ans sont considérés comme des cas marginaux et ne sont pas intégrés dans les calculs. De plus, les étudiants qui restent stationnaires à un même niveau tout en changeant d'orientation (G → P, ou P → G), sont également considérés comme des cas marginaux dans le schéma global.

Pour faciliter la lecture des schémas, nous avons fixé à 1 000 le nombre de départ des effectifs de chacun des échantillons des trois cohortes, auquel nombre nous avons appliqué les taux de transition successifs.

---

2. Alain MASSOT, *Cheminements scolaires...*, p. 115.

ANNEXE D

L'analyse nominale hiérarchique (ANOMHI)

«ANOMHI» est un programme écrit en APL pour le traitement de tableaux de contingence et pour lequel son auteur, François Béland, s'est inspiré des travaux de L.A. Goodman[1]. Bien que le programme ANOMHI puisse exécuter une douzaine de travaux différents, nous ne ferons référence qu'à quelques-uns de ceux-ci dans la présentation qui suit. La démarche suivie pour chaque analyse multivariée comporte trois phases: l'étude de modèles, la vérification de l'apport des associations pour le modèle retenu et la normalisation des estimés.

L'étude des modèles

Pour un groupe de variables donné et qui constitue en quelque sorte un «univers expérimental», le point de départ de l'analyse loglinéaire consiste en la traduction sous forme de modèles[2] d'une ou de plusieurs propositions spécifiant un ensemble de relations entre les variables, ceci dans le but d'en vérifier la signification en les comparant aux données observées. Puisque dans le cadre de la présente recherche nous n'avons pas formulé d'hypothèses précises et que nous désirons procéder à l'exploration systématique de nos données, plusieurs modèles doivent être construits. On soumet ensuite chacun de ces modèles à un test d'hypothèse selon une séquence hiérarchique qui est définie par une suite d'inclusions et d'exclusions de rapports entre variables. A cette fin, nous utilisons la statistique G^2 distribuée de façon analogue au Khi deux. Le but de cette étape de vérification de modèles est donc de parvenir à l'acceptation d'un modèle pouvant rendre compte des variations contenues dans un tableau de contingence donné. Au début de chaque étape de vérification de modèles, deux hypothèses sont testées systématiquement pour donner une idée de l'ampleur des variations contenues dans le tableau de contingence et imputables aux relations existant entre les variables indépendantes et la variable dépendante[3]. La première, l'hypothèse d'équi-

1. François BÉLAND, *ANOMHI: un programme en APL pour l'analyse loglinéaire des tableaux de contingence*, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VIII, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, et Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie, 1980.

2. Un modèle est un ensemble de données semi-artificielles que crée l'analyste. «*We create a set of semiartificial data that has some properties identical to the real data (the same marginals and same grand total)*», James A. DAVIS, «Hierarchical Models for Significance Tests in Multivariate Contingency Tables: an Exegesis of Goodman's Recent Papers», dans Herbert L. COSTNER (éd.), *Sociological Methodology*, Washington, 1974, p. 199.

3. Il ne faut pas oublier que nous nous situons ici dans la perspective d'une analyse de régression, c'est-à-dire que nous désirons évaluer des relations entre les variables indépendantes et une variable dépendante (méthode du Logit).

probabilité, pose que toutes les distributions sont égales dans les catégories de la variable dépendante. De toute évidence, celle-ci est pratiquement toujours rejetée. La seconde, l'hypothèse d'indépendance, pose qu'il n'y a pas de lien entre les variables indépendantes et la variable dépendante. Si cette dernière hypothèse est rejetée, nous pouvons procéder à la recherche d'un modèle explicatif proprement dit. Pour ce faire, diverses hypothèses d'associations entre les variables indépendantes et la variable dépendante sont vérifiées. Comme il s'agit de l'équivalent d'une analyse de régression, les relations entre les variables indépendantes sont maintenues constantes d'un modèle à l'autre.

Prenons un exemple. Soit les variables langue maternelle (L) et SSE d'origine (O) dont on veut étudier l'influence sur une 3e variable, le cheminement à partir de la 3e secondaire (C)[4]. Les estimations des différents modèles permettent de calculer les statistiques suivantes:

Modèles	G^2	Degrés de liberté	P
1. hypothèse d'équiprobabilité: (OL)[5]	827,96	12	0,000
2. hypothèse d'indépendance: (OL), $\overline{C}$	215,93	10	0,000
3. (OL), $O\overline{C}$, $L\overline{C}$	2,89	4	0,648
4. (OL), $L\overline{C}$	144,88	8	0,000
5. (OL), $O\overline{C}$	41,90	6	0,000
6. $OL\overline{C}$ (modèle saturé)	0,00	0	

En fixant le seuil de signification à 0,05, les hypothèses d'équiprobabilité et d'indépendance se trouvent fortement rejetées. En effet, les G^2 obtenus étant très significatifs par rapport au seuil fixé, nous en déduisons que les effectifs estimés par ces deux modèles s'écartent considérablement des données d'origine. En conséquence, ces modèles ne peuvent être retenus; ils sont loin de rendre compte des variations contenues dans le tableau de distribution des effectifs selon les trois variables mentionnées plus haut. Cela signifie d'une part que les variations sont très prononcées d'une cellule à l'autre du tableau ou, en d'autres termes, que

4. Il s'agit de l'analyse 1.1 présentée au chapitre V.
5. Dans l'écriture des modèles, les associations sont séparées par une virgule, les variables indépendantes contrôlées sont placées entre parenthèses. Le trait horizontal apparaissant au-dessus de la lettre C indique qu'il s'agit de la variable dépendante sous étude.

les individus se répartissent très inégalement dans les diverses catégories de la variable dépendante et, d'autre part, qu'il existe un lien marqué entre les variables indépendantes et la variable dépendante.

La troisième hypothèse, qui étudie précisément ces liens, ne peut être rejetée (P = 0,648). Celle-ci pose qu'indépendamment des liens entre le SSE d'origine et la langue maternelle (OL), chacune de ces deux variables influence directement le cheminement (O$\overline{C}$, L$\overline{C}$). Comme la statistique G^2 est calculée pour l'ensemble du modèle, il y aura lieu de s'assurer que les associations O$\overline{C}$ et L$\overline{C}$ sont toutes deux significatives avant de retenir ce modèle.

La quatrième hypothèse pose que seule la langue maternelle influence le cheminement, et la cinquième, que seul le SSE d'origine joue ce rôle. Cependant ces deux hypothèses sont fortement rejetées.

Quant à la dernière hypothèse, elle pose que c'est l'action conjointe des deux variables indépendantes qui explique le cheminement. Elle équivaut au modèle saturé puisqu'elle renferme toutes les informations contenues dans le tableau de distribution des effectifs selon ces trois variables (ce qui explique d'ailleurs que le G^2 soit toujours égal à O dans le cas du modèle saturé). Lorsque trois variables sont ainsi liées entre elles, on peut parler, selon Davis, de «spécification» ou d'«interaction» et les effets sont interchangeables[6]. Dans la perspective de l'analyse de l'effet de variables indépendantes sur une variable dépendante (comme c'est ici le cas), il est aussi correct de dire que la relation entre O et $\overline{C}$ dépend des catégories de L ; ou que la relation entre L et $\overline{C}$ dépend des catégories de O (la 3^e combinaison possible est tout aussi vraie, mais se trouve écartée ici théoriquement par la définition de «statuts» à nos trois variables, soit deux variables explicatives, O et L, et une variable à expliquer, $\overline{C}$).

Vérification de l'apport des relations comprises dans un modèle

Pour vérifier l'apport des relations comprises dans un modèle, on décompose celui-ci en modèles plus simples excluant tour à tour chaque association dont on désire connaître le poids relatif. Puis on détermine s'il s'agit d'un apport significatif au modèle par une différence des G^2 et des degrés de liberté obtenus pour ces différents modèles (celui qui exclut et celui qui inclut l'association).

Dans l'exemple précédent, les modèles 4 et 5 résultent de cette décomposition. L'apport des associations O$\overline{C}$ et L$\overline{C}$ contenues dans le modèle initial se calcule comme suit:

6. James DAVIS, *op. cit.*, p. 195.

Apport de $O\overline{C}$	G^2	d.l.	**Apport de $L\overline{C}$**	G^2	d.l.
(OL), $L\overline{C}$	144,88	8	(OL), $O\overline{C}$	41,90	6
(OL), $O\overline{C}$, $L\overline{C}$	2,89	4	(OL), $O\overline{C}$, $L\overline{C}$	2,89	4
apport de $O\overline{C}$	141,99	4	apport de $L\overline{C}$	39,01	2*

*Significatif à 0,05

Au seuil de 0,05, l'apport de chaque association est très significatif. Autrement dit, les variations de cheminement s'expliquent à la fois par le SSE d'origine et par la langue maternelle. Nous sommes donc justifiés de retenir les deux associations dans un modèle[7].

La normalisation des estimés

Après nous être assurés de l'apport des relations comprises dans un modèle, nous sommes intéressés à connaître le contenu comme tel de ces relations, c'est-à-dire à spécifier dans quel sens précis s'exerce l'influence des variables indépendantes sur la variable dépendante. A cette fin, nous avons recours à la procédure de normalisation des estimés, laquelle permet de présenter les résultats sous forme de tableaux où paraissent cette fois les catégories des variables. Comme l'explique François Béland, cette procédure «annule l'effet de l'inégalité de distribution des événements dans chacune des variables et isole l'effet d'interaction[8]». Ce sont des probabilités calculées étant donné un nombre égal d'individus dans les marges de chacune des variables du tableau.

Les tableaux obtenus par la normalisation ne présentent donc pas les proportions réelles d'individus classés dans chacune des cellules d'un tableau, mais plutôt les chances relatives, quand on appartient à telle ou telle catégorie de la ou des variables indépendantes, de se retrouver dans telle ou telle catégorie de la ou des variables dépendantes, toutes choses étant égales par ailleurs.

Dans l'exemple présenté ci-dessus, deux tableaux normalisés suffisent pour décrire le phénomène étudié. Ce sont les associations $O\overline{C}$ et $L\overline{C}$ ou, si l'on préfère, l'influence du SSE d'origine sur le cheminement, ainsi que celle de la langue maternelle (le modèle retenu étant: (OL), $O\overline{C}$, $L\overline{C}$ et seules les relations entre les variables indépendantes et la variable dépen-

7. Le programme ANOMHI calcule aussi des coefficients d'association des différentes variables entre elles (gamma, bêta, bêta standardisé). Comme il existe un lien direct entre les proportions normalisées que nous utiliserons et les coefficients *B* apparaissant dans les schémas causals, nous ne présenterons pas ceux-ci dans le rapport. Pour une explication de ces liens, voir François BÉLAND, «Interpretation of Strenght of Relationship in Log-linear Analysis», *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 20, n° 2, mai 1983, pp. 208-221.

8. François BÉLAND, *ANOMHI*... p. 26.

dante étant d'intérêt ici). Les résultats apparaissent sous forme de proportions normalisées (tableau D-1).

Tableau D-1
Exemple: proportions normalisées relatives à l'influence de la langue maternelle et du SSE d'origine sur la poursuite des études entre la 3e et la 5e année du secondaire

Modèle: (OL), $\overline{OC}$, $\overline{LC}$	Orientation		Sortie
	générale	professionnelle	
A) Selon la langue maternelle[9]			
francophones	25,0	33,9	41,1
anglophones	41,6	32,8	25,6
B) Selon le SSE d'origine			
SSE élevé	46,7	24,3	28,9
SSE moyen	33,1	36,6	30,4
SSE faible	20,2	39,1	40,7

L'interprétation qu'on doit en faire est la suivante. En ce qui concerne la relation $\overline{LC}$ (partie A du tableau), on peut dire que, étant donné trois cheminements possibles, les chances relatives des anglophones de s'orienter vers les études générales sont nettement supérieures à celles des francophones. En effet, celles-ci s'évaluent à 41,6 chances sur 100 pour les uns et à 25,0 chances sur 100 pour les autres, soit un rapport de 1,66 pour 1 (41,6/25,0). Les autres proportions s'interprètent de façon analogue.

On notera qu'à la suite de la normalisation, les proportions calculées pour chaque rangée sont identiques, de même que celles de chaque colonne. Il y a donc annulation des effets de marge. Chaque fois, seule la relation entre une (des) variable(s) indépendante(s) et la variable dépendante est isolée. Les proportions normalisées n'ont donc rien à voir avec le taux réel de transition vers tel ou tel cheminement. Il faut donc se garder de lire, par exemple, que 25,0 % des francophones, comparativement à 41,6 % des anglophones s'orientent vers le cours général. Ce qui serait faux puisque, de fait, le taux de passage effectif est de l'ordre de 53 % et de 76 % comme on peut le constater dans les schémas de description des cheminements.

9. Peu importe le poids relatif de $\overline{LC}$ dans les modèles, nous placerons toujours cette relation dans la partie supérieure des tableaux.

ANNEXE E

L'analyse descriptive des cheminements: tests de différence de proportions entre les divers taux de transition

(Test du rapport critique)

Tableau E-1

Tests de différence de proportions pour les divers taux de transition, cohorte I

Transition n°[a]	Taux de transition observés			Taille des échantillons			Différence significative à 0,05					
	franc.	angl.	all.	franc.	angl.	all.	franc.	angl.	franc.	all.	angl.	all.
1	0,070	0,029	0,012	3 608	837	394	0,0141	*a*	0,0136	*a*	0,0156	*a*
2	0,924	0,962	0,978	3 608	837	394	0,0156	*a*	0,0169	*a*	0,0194	n.s.
3	0,203	0,056	0,046	2 796	551	307	0,0243	*a*	0,0278	*a*	0,0303	n.s.
4	0,530	0,760	0,778	2 796	551	307	0,0402	*a*	0,0500	*a*	0,0586	n.s.
5	0,261	0,183	0,169	2 796	551	307	0,0362	*a*	0,0450	*a*	0,0529	n.s.
6	0,049	0,087	0,032	1 305	364	205	0,0312	*a*	0,0268	n.s.	0,0377	*a*
7	0,102	0,181	0,182	1 305	364	205	0,0428	*a*	0,0553	*a*	0,0660	n.s.
8	0,445	0,528	0,605	1 305	364	205	0,0579	*a*	0,0721	*a*	0,0843	n.s.
9	0,345	0,128	0,172	1 305	364	205	0,0429	*a*	0,0577	*a*	0,0620	n.s.
10	0,023	0,269	0,343	599	100	39	0,0877	*a*	0,0763	*a*	0,1725	n.s.
11	0,064	0,053	0,000	599	100	39	0,0481	n.s.	0,0196	*a*	0,0439	*a*
12	0,583	0,426	0,432	599	100	39	0,1047	*a*	0,1604	n.s.	0,1832	n.s.
13	0,278	0,145	0,225	599	100	39	0,0778	*a*	0,1359	n.s.	0,0756	*a*

a: Les transitions auxquelles ces numéros renvoient sont présentées au chapitre IV, section [illegible]

Tableau E-2
Tests de différence de proportions pour les divers taux de transition, cohorte III

Transition n°[a]	Taux de transition observés			Taille des échantillons			Différence significative à 0,05					
	franc.	angl.	all.	franc.	angl.	all.	franc.	angl.	franc.	all.	angl.	all.
1	0,076	0,097	0,037	3 566	1 452	222	0,0175	a	0,0263	a	0,0291	a
2	0,188	0,189	0,174	3 566	1 452	222	0,0239	n.s.	0,0515	n.s.	0,0538	n.s.
3	0,388	0,607	0,685	3 566	1 457	222	0,0297	a	0,0632	a	0,0661	a
4	0,291	0,077	0,095	3 566	1 452	222	0,0203	a	0,0414	a	0,0409	n.s.
5	0,030	0,225	—	2 176	153	—	0,0666	a	—		—	
6	0,097	0,043	—	2 176	153	—	0,0345	a	—		—	
7	0,555	0,413	—	2 176	153	—	0,0808	a	—		—	
8	0,294	0,278	—	2 176	153	—	0,0735	n.s.	—		—	
9	0,092	0,066	0,043	1 273	738	164	0,0239	a	0,0349	a	0,0358	n.s.
10	0,835	0,897	0,924	1 273	738	164	0,0299	a	0,0454	a	0,0461	n.s.
11	0,032	0,019	0,015	1 273	738	164	0,0138	n.s.	0,0210	n.s.	0,0211	n.s.
12	0,047	0,152	—	1 101	631	—	0,0307	a	—		—	
13	0,822	0,655	—	1 101	631	—	0,0434	a	—		—	
14	0,123	0,169	—	1 101	631	—	0,0351	a	—		—	
15	0,076	0,075	0,032	1 055	592	109	0,0266	n.s.	0,0367	a	0,0393	a
16	0,194	0,112	0,000	1 055	592	109	0,0349	a	0,0239	a	0,0254	a
17	0,669	0,792	0,947	1 055	592	109	0,0433	a	0,0507	a	0,0533	a
18	0,018	0,002	0,014	1 055	592	109	0,0088	a	0,0235	n.s.	0,0223	n.s.
19	0,006	0,105	—	840	41	—	0,0940	a	—		—	
20	0,842	0,686	—	840	41	—	0,1442	a	—		—	
21	0,134	0,211	—	840	41	—	0,1270	n.s.	—		—	

a: Les transitions auxquelles ces numéros renvoient sont présentées au chapitre IV, section 2.

Tableau E-3

Tests de différence de proportions pour les divers taux de transition, cohorte IV

Transition n°[a]	Taux de transition observés		Taille des échantillons		Différence significative à 0,05	
	francophones	anglophones	francophones	anglophones		
1	0,058	0,208	1 055	220	0,0555	a
2	0,141	0,140	1 055	220	0,0500	n.s.
3	0,789	0,625	1 055	220	0,0685	a
4	0,007	0,006	1 055	220	0,0114	n.s.
5	0,005	0,085	549	103	0,0542	a
6	0,887	0,634	549	103	0,0967	a
7	0,090	0,253	549	103	0,0873	a
8	0,097	0,152	549	86	0,0798	n.s.
9	0,903	0,849	549	86	0,0796	n.s.
10	0,031	0,061	351	46	0,0836	n.s.
11	0,843	0,758	351	46	0,1510	n.s.
12	0,105	0,152	351	46	0,1266	n.s.
13	0,032	0,135	447	53	0,0943	a
14	0,457	0,519	447	53	0,1437	n.s.
15	0,208	0,192	447	53	0,1137	n.s.
16	0,303	0,154	447	53	0,1072	a

a: Les transitions auxquelles ces numéros renvoient sont présentées au chapitre IV, section 3.

ANNEXE F

L'analyse explicative des cheminements et des aspirations scolaires: modèles vérifiés au moyen d'ANOMHI

Tableau F-1

Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités de poursuite des études de la 3^e à la 5^e secondaire (cohorte I)

	G^2	d.l.
1.1. Univers expérimental: SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et probabilités de poursuite des études (C)		
hypothèse d'équiprobabilité: (OL)	827,96	12
hypothèse d'indépendance: (OL), C	215,93	10
modèle retenu: (OL), OC, LC	2,89	4[a]
(OL), LC	144,88	8
(OL), OC	41,90	6
1.2. Univers expérimental: résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et probabilités de poursuite des études (C)		
hypothèse d'équiprobabilité: (RL)	1 066,64	12
hypothèse d'indépendance: (RL), C	444,06	10
modèle retenu: (RL), RC, LC	5,17	4[a]
(RL), LC	363,63	8
(RL), RC	69,90	6
1.3. Univers expérimental: sexe (S), langue maternelle (L) et cheminement et probabilités de poursuite des études (C)		
hypothèse d'équiprobabilité: (SL)	725,78	8
hypothèse d'indépendance: (SL), C	106,58	6
(SL), LC, SC	9,64	2
(SL), LC	26,63	4
(SL), SC	89,91	4
modèle retenu: LSC (modèle saturé)	—	—

a: Non significatif à 0,05

Tableau F-2

Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités d'obtention d'un certificat d'études secondaires (cohorte I)

2.1. Univers expérimental: SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et probabilités d'obtention d'un C.E.S. (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (OL)_	764,95	18
hypothèse d'indépendance: (OL), C	186,24	15
modèle retenu: (OL), OC, LC	8,47	6[a]
(OL), LC	146,83	12
(OL), OC	29,06	9

2.2. Univers expérimental: résultats scolaires (R), langue maternelle (L) et probabilités d'obtention d'un C.E.S. (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (RL)_	1 172,63	18
hypothèse d'indépendance: (RL), C	597,73	15
modèle retenu: (RL), RC, LC	5,07	6[a]
(RL), LC	552,65	12
(RL), RC	42,05	9

2.3. Univers expérimental: sexe (S), langue maternelle (L) et probabilités d'obtention d'un C.E.S. (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (SL)_	669,56	12
hypothèse d'indépendance: (SL), C	80,68	9
modèle retenu: (SL), SC, LC	2,99	3[a]
(SL), LC	42,54	6
(SL), SC	41,24	6

a: Non significatif à 0,05

Tableau F-3

Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités de passage au cégep à partir de la 5ᵉ secondaire général (cohorte III)

3.1. Univers expérimental: SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et probabilités de passage au cégep (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (OL)	922,60	12
hypothèse d'indépendance: (OL), $\overline{C}$	561,18	10
(OL), OC, LC	19,59	4
modèle retenu: (OL$\overline{C}$) (modèle saturé)	—	—

3.2. Univers expérimental: résultats scolaires (R), la langue maternelle (L) et probabilités de passage au cégep (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (RL)	1 351,48	12
hypothèse d'indépendance: (RL), $\overline{C}$	984,88	10
(RL), RC, LC	34,34	4
modèle retenu: RL$\overline{C}$ (modèle saturé)	—	—

3.3. Univers expérimental: sexe (S), langue maternelle (L) et probabilités de passage au cégep (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (SL)	792,78	8
hypothèse d'indépendance: (SL), $\overline{C}$	419,27	6
modèle retenu: (SL), L$\overline{C}$, S$\overline{C}$	5,98	2[a]
(SL), SC	378,77	4
(SL), LC	51,68	4

a: Non significatif à 0,05

Tableau F-4
Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités d'accès au cégep (cohorte I)

4.1. Univers expérimental: SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et probabilités d'accès au cégep (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (OL)	967,50	18
hypothèse d'indépendance: (OL), $\overline{C}$	297,97	15
(OL), OC, LC	13,30	6
modèle retenu: $OL\overline{C}$ (modèle saturé)	—	—

4.2. Univers expérimental: résultats scolaires (R), langue maternelle (L) et probabilités d'accès au cégep (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (RL)	1 210,85	18
hypothèse d'indépendance (RL), $\overline{C}$	541,42	15
modèle retenu: (RL), $R\overline{C}$, $L\overline{C}$	5,94	6[a]
(RL), $L\overline{C}$	473,52	12
(RL), $R\overline{C}$	69,08	9

4.3. Univers expérimental: sexe (S), langue maternelle (L) et probabilités d'accès au cégep (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (SL)	840,13	12
hypothèse d'indépendance (SL), $\overline{C}$	120,89	9
modèle retenu: (SL), $L\overline{C}$, $S\overline{C}$	7,61	3[a]
(SL), $S\overline{C}$	70,89	6
(SL), $L\overline{C}$	58,17	6

a: Non significatif à 0,05

Tableau F-5
Vérification des modèles relatifs à l'analyse des probabilités de passage à l'université à partir de la 2[e] cégep général (cohorte III)

5.1. Univers expérimental: SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et probabilités de passage à l'université (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (OL)	608,76	12
hypothèse d'indépendance: (OL), $\overline{C}$	61,86	10
(OL), LC, OC	12,24	4
modèle retenu: (OL), L$\overline{C}$	15,17	8[a]
(OL), $\overline{C}$	61,86	10

5.2. Univers expérimental: résultats scolaires (R), langue maternelle (L) et probabilités de passage à l'université (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (RL)	720,92	12
hypothèse d'indépendance: (RL), $\overline{C}$	143,08	10
modèle retenu: (RL), RC, LC	3,14	4[a]
(RL), L$\overline{C}$	99,19	8
(RL), R$\overline{C}$	40,86	6

5.3. Univers expérimental: sexe (S), langue maternelle (L) et probabilités de passage à l'université (C)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (SL)	638,41	8
hypothèse d'indépendance: (SL), $\overline{C}$	65,31	6
(SL), LC, SC	10,73	2
modèle retenu: SL$\overline{C}$ (modèle saturé)	—	—

a: Non significatif à 0,05

Tableau F-6
Vérification des modèles relatifs à l'analyse des aspirations scolaires des élèves de 1[re] secondaire (cohorte I)

6.1. Univers expérimental: SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et aspirations scolaires (A)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (OL)	656,84	18
hypothèse d'indépendance: (OL), A	513,39	16
modèle retenu: (OL), OA, LA	14,74	8[a]
(OL), LA	355,76	12
(OL), OA	131,80	12

6.2. Univers expérimental: résultats scolaires (R), langue maternelle (L) et aspirations scolaires (A)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (RL)	878,47	18
hypothèse d'indépendance: (RL), C	732,63	16
modèle retenu: (RL), RA, LA	10,43	8[a]
(RL), LA	571,16	12
(RL), RA	166,60	12

6.3. Univers expérimental: sexe (S), langue maternelle (L) et aspirations scolaires (A)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (SL)	344,20	12
hypothèse d'indépendance: (SL), A	183,78	10
(SL), LA, SA	9,16	4[b]
(SL), SA	170,31	8
(SL), LA	20,62	6

a: Non significatif à 0,05

b: À cause de fortes déviations des estimés (déviations de Freeman-Tukey) dans le cas des allophones, ce modèle n'a pas été retenu.

Tableau F-7
Vérification des modèles relatifs à l'analyse des aspirations scolaires des élèves de 5^e^ secondaire général (cohorte III)

	G^2	d.l.
7.1 Univers expérimental: SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et aspirations scolaires (A)		
hypothèse d'équiprobabilité: (OL)__	1 108,07	18
hypothèse d'indépendance: (OL), $\overline{A}$	641,29	16
(OL), OA, LA	35,93	8
(OL), LA	368,69	12
(OL), OA	223,90	12
7.2. Univers expérimental: résultats scolaires (R), langue maternelle (L) et aspirations scolaires (A)		
hypothèse d'équiprobabilité: (RL)__	1 638,46	18
hypothèse d'indépendance: (RL), $\overline{A}$	1 181,07	16
(RL), RA, LA	26,51	8
(RL), LA	880,97	12
(RL), RA	306,21	12
7.3. Univers expérimental: sexe (S), langue maternelle (L) et aspirations scolaires (A)		
hypothèse d'équiprobabilité: (SL)__	837,42	12
hypothèse d'indépendance: (SL), $\overline{A}$	373,94	10
modèle retenu: (SL), L$\overline{A}$, S$\overline{A}$	2,81	4[a]
(SL), SA	293,34	8
(SL), LA	88,58	6

a: Non significatif à 0,05

ANNEXE G

Tableaux: relations entre les variables explicatives à divers points du parcours scolaires*

* Les échantillons d'allophones sont pris en considération lorsque les données proviennent du premier temps d'observation des cohortes I et III.

Tableau G-1
Le SSE d'origine des élèves de 1re secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 1)

	SSE			
	élevé	moyen	faible	N
Francophones	15,8	31,0	53,2	3 775
Anglophones	34,4	39,1	26,5	849
Allophones	16,9	25,8	57,3	361

x^2 = 252,16 4d.l. p = 0,000

Tableau G-2
Les résultats scolaires des élèves de 1re secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 1)

	75% et plus	de 66% à 74%	65% et moins	N
Francophones	38,5	32,8	28,7	3 844
Anglophones	41,1	36,0	22,9	833
Allophones	38,8	37,4	23,8	340

x^2 = 14,61 4d.l. p = 0,006

Tableau G-3
Le sexe des élèves de 1re secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 1)

	Masculin	Féminin	N
Francophones	45,8	54,2	3 919
Anglophones	47,2	52,8	915
Allophones	53,0	47,0	387

x^2 = 7,39 2d.l. p = 0,025

Tableau G-4
Le SSE d'origine des élèves de 3^e secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 3)

	SSE			
	élevé	moyen	faible	N
Francophones	16,1	32,7	51,3	3 280
Anglophones	33,8	38,8	27,4	777

$x^2 = 185{,}12$ 2d.l. $p = 0{,}000$

Tableau G-5
Les résultats scolaires des élèves de 3^e secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 3)

	75% et plus	de 66% à 74%	65% et moins	N
Francophones	25,4	36,6	37,9	3 385
Anglophones	33,6	36,1	30,3	834

$x^2 = 27{,}57$ 2d.l. $p = 0{,}000$

Tableau G-6
Le sexe des élèves de 3^e secondaire selon la langue maternelle (cohorte I, temps 3)

	Masculin	Féminin	N
Francophones	45,6	54,4	3 365
Anglophones	47,2	52,8	825

$x^2 = 0{,}67$ 1d.l. $p = 0{,}415$

Tableau G-7
Le SSE d'origine des élèves de 5^e^ secondaire général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 1)

	SSE			
	élevé	moyen	faible	N
Francophones	24,5	35,2	40,2	3 794
Anglophones	53,3	31,2	15,5	1 996
Allophones	33,9	27,3	38,8	286

x^2 = 577,51 4d.l. p = 0,000

Tableau G-8
Les résultats scolaires des élèves de 5^e^ secondaire général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 1)

	75% et plus	de 66% à 74%	65% et moins	N
Francophones	18,8	42,0	39,2	3 863
Anglophones	25,1	35,4	39,5	2 072
Allophones	34,4	29,8	35,8	302

x^2 = 72,04 4d.l. p = 0,000

Tableau G-9
Le sexe des élèves de 5^e^ secondaire général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 1)

	Masculin	Féminin	N
Francophones	52,2	47,8	3 846
Anglophones	49,3	50,7	2 082
Allophones	56,6	43,4	302

x^2 = 7,88 2d.l. p = 0,000

Tableau G-10
Le SSE d'origine des étudiants de 2e cégep général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 3)

	SSE			
	élevé	moyen	faible	N
Francophones	34,0	35,1	30,9	909
Anglophones	61,3	28,0	10,8	579

x^2 = 126,53 2d.l. p = 0,000

Tableau G-11
Les résultats scolaires des étudiants de 2e cégep général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 3)

	75% et plus	de 66% à 74%	65% et moins	N
Francophones	37,2	54,8	7,9	923
Anglophones	51,8	38,0	10,2	602

x^2 = 41,58 2d.l. p = 0,000

Tableau G-12
Le sexe des étudiants de 2e cégep général selon la langue maternelle (cohorte III, temps 3)

	Masculin	Féminin	N
Francophones	53,6	46,4	915
Anglophones	54,7	45,3	594

x^2 = 0,13 1d.l. p = 0,721

Tableau G-13

Analyse multivariée des résultats scolaires en 1[re] secondaire (cohorte I)

Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et résultats scolaires en 1[re] secondaire (R)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (SOL)	527,51	36
hypothèse d'indépendance: (SOL), $\overline{R}$	395,03	34
modèle retenu: (SOL), OR, SLR	25,32	20[a]
(SOL), $L\overline{SR}$	126,51	24
(SOL), OR, $\overline{SR}$, $\overline{LR}$	33,87	24

a: Non significatif à 0,05

Les résultats scolaires en 1[re] secondaire selon la langue maternelle, le SSE d'origine et le sexe (proportions normalisées)

(SOL), $O\overline{R}$, $SL\overline{R}$		75% et plus	de 66% à 74%	65% et moins
A) Selon la langue maternelle, compte tenu du sexe				
masculin	francophones	30,0	30,9	39,1
	anglophones	29,0	36,6	34,4
	allophones	41,1	32,5	26,5
féminin	francophones	34,4	29,9	35,7
	anglophones	35,3	32,3	32,4
	allophones	30,3	37,8	31,9
B) Selon le SSE d'origine				
	SSE élevé	42,4	32,4	25,2
	SSE moyen	32,6	33,9	33,5
	SSE faible	24,9	33,7	41,3
C) Selon le sexe, compte tenu de la langue maternelle				
francophones	masculin	22,5	35,3	42,1
	féminin	44,1	31,3	24,5
anglophones	masculin	21,6	36,8	41,6
	féminin	45,1	29,9	25,1
allophones	masculin	29,7	32,4	37,9
	féminin	37,0	34,2	28,8

Tableau G-14
Analyse multivariée des résultats scolaires en 3ᵉ secondaire (cohorte I)

Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et résultats scolaires en 3ᵉ secondaire (R)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (SOL)	334,35	24
hypothèse d'indépendance: (SOL), R	275,41	22
modèle retenu: (SOL), SR, OR, LR	20,28	14[a]
(SOL), $O\overline{R}$, $L\overline{R}$	184,71	16
(SOL), SR, LR	93,02	18
(SOL), SR, OR	34,62	16

a: Non significatif à 0,05

Les résultats scolaires en 3ᵉ secondaire selon la langue maternelle, le SSE d'origine et le sexe (proportions normalisées)

(SOL), $S\overline{R}$, $O\overline{R}$, $L\overline{R}$	**75% et plus**	**de 66% à 74%**	**65% et moins**
A) Selon la langue maternelle			
francophones	30,2	33,0	36,9
anglophones	36,5	33,7	29,8
B) Selon le SSE d'origine			
SSE élevé	42,5	32,1	25,4
SSE moyen	32,1	32,8	35,1
SSE faible	25,4	35,1	39,5
C) Selon le sexe			
masculin	24,5	33,6	41,9
féminin	42,2	33,1	24,7

Tableau G-15
Analyse multivariée des résultats scolaires en 5[e] secondaire général (cohorte III)

Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et résultats scolaires en 5[e] secondaire général (R)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (SOL)	711,34	36
hypothèse d'indépendance: (SOL), $\overline{R}$	337,31	34
(SOL), S$\overline{R}$, O$\overline{R}$, L$\overline{R}$	51,21	24
modèle retenu: (SOL), SL$\overline{R}$, SO$\overline{R}$	16,38	16[a]
(SOL), L$\overline{R}$, SO$\overline{R}$	36,78	20
(SOL), SL$\overline{R}$, O$\overline{R}$	32,85	20

a: Non significatif à 0,05

Les résultats scolaires en 5[e] secondaire général selon la langue maternelle, le SSE d'origine[1] (proportions normalisées)

(SOL), SL$\overline{R}$, SO$\overline{R}$		75% et plus	de 66% à 74%	65% et moins
A) Selon la langue maternelle, compte tenu du sexe				
masculin	francophones	21,7	41,7	36,6
	anglophones	32,4	30,3	37,3
	allophones	45,9	28,0	26,1
féminin	francophones	29,9	39,9	30,2
	anglophones	29,5	31,8	38,7
	allophones	40,6	28,3	31,1
B) Selon le SSE d'origine, compte tenu du sexe				
masculin	SSE élevé	38,4	36,0	25,6
	SSE moyen	31,2	32,5	36,2
	SSE faible	30,4	31,5	38,1
féminin	SSE élevé	39,4	36,1	24,6
	SSE moyen	34,8	34,9	30,3
	SSE faible	25,9	29,0	45,1

1. Il n'a pas été possible d'isoler l'effet de la variable sexe.

Tableau G-16
Analyse multivariée des résultats scolaires en 2e cégep général (cohorte III)

Univers expérimental: sexe (S), SSE d'origine (O), langue maternelle (L) et résultats scolaires en 2e cégep général (R)

	G^2	d.l.
hypothèse d'équiprobabilité: (SOL)	681,24	24
hypothèse d'indépendance: (SOL), R	113,13	22
modèle retenu: (SOL), $\overline{SR}$, $\overline{LR}$, $\overline{OR}$	13,79	14[a]
(SOL), $\overline{LR}$, $\overline{OR}$	50,65	16
(SOL), $\overline{SR}$, $\overline{OR}$	49,78	16
(SOL), $\overline{SR}$, $\overline{LR}$	27,55	18

a: Non significatif à 0,05

Les résultats scolaires en 2e cégep général selon la langue maternelle, le SSE d'origine et le sexe (proportions normalisées)

(SOL), $\overline{SR}$, $\overline{OR}$, $\overline{LR}$	75% et plus	de 66% à 74%	65% et moins
A) Selon la langue maternelle			
francophones	29,8	40,3	29,9
anglophones	36,9	26,3	36,8
B) Selon le SSE d'origine			
SSE élevé	39,6	33,8	26,6
SSE moyen	33,1	32,0	35,0
SSE faible	27,3	34,3	38,4
C) Selon le sexe			
masculin	25,4	33,3	41,3
féminin	41,2	33,4	25,4

Bibliographie

A.S.O.P.E., *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. I: *Analyse descriptive des données de la première cueillette: les étudiants*, Québec, Université Laval, et Montréal, Université de Montréal, 3e éd., 1980, 241 p.

AUDET, Marc, *Relance: étude des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 du niveau secondaire et du niveau collégial selon leur statut scolaire*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, 1980.

BÉDARD, Robert, «Pertinence et utilité scolaires de la recherche A.S.O.P.E.», dans Pierre W. Bélanger, Guy Rocher et coll., *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VII: *Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*, Québec, Université Laval, et Montréal, Université de Montréal, 1981, pp. 87-161.

BÉLAND, François, *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VIII: *ANOMHI: un programme en A.P.L. pour l'analyse loglinéaire des tableaux de contingence*, Québec, Université Laval, et Montréal, Université de Montréal, 1980.

BÉLAND, François, «Interpretation of Strenght of Relationship in Loglinear Analysis», *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 20, n° 2, mai 1983, pp. 208-221.

BÉLAND, Paul, *Les attentes des étudiants de niveau collégial, traduction scolaire d'un milieu socio-économique*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1974.

BÉLAND, Paul, «L'échantillon» dans: Pierre W. Bélanger, Guy Rocher et coll., *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VII: *Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*, Québec, Université Laval, et Montréal, Université de Montréal, 1981, pp. 165-175.

BÉLANGER, Pierre W. et coll., *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. XIII: *Les jeunes et la réforme scolaire*, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981.

BÉLANGER, Pierre W., Guy ROCHER et coll., *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VII: *Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981.

BÉLANGER, Pierre W. et Pierre ROBERGE, «L'avant et l'après des réformes: l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972», dans Bélanger et coll., *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. XIII: *Les jeunes et la réforme scolaire*, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981.

BERNIER, Léon, *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. X: *Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970*, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1980.

BERTHELOT, Jean-Michel, *Le piège scolaire*, Paris, P.U.F., «Pédagogie d'aujourd'hui», 1983.

BLISHEN, Bernard R. et Hugh A. Mc ROBERTS, «A Revised Socioeconomic Index for Occupations in Canada», *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 13, n° 1, février 1976, pp. 71-79.

BLOOM, Benjamin S., *Human Characteristics and School Learning*, New York, McGraw-Hill, 1976.

BOLSTANSKI, Luc, «L'espace positionnel, multiplicité des positions institutionnelles et habitus des classes», dans *Revue française de sociologie*, XIV, 1972, pp. 3-36.

BOOCOCK, S.S., *An Introduction to the Sociology of Learning*, Boston, Hougton Mifflin Co., 1972.

BOUDON, Raymond, *La logique du social*, Paris, Hachette, «L'esprit critique», 1979.

BRETON, Raymond et coll., *Les frontières culturelles et la cohésion du Canada*, Montréal, Institut de recherches politiques, 1981.

CHOMBART DE LAUWE, P.H., *Pour une sociologie des aspirations*, Paris, Denoël-Gonthier, 1971.

— *La culture et le pouvoir*, Paris, L'Harmattan, 1983.

COSTNER, Herbert (éd.), *Sociological Methodology*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., Pubs, Behavioral Sciences Serie, 1974.

DAVIS, James A., «Hierarchical Models for Significance Tests in Multivariate Contingency Tables: an Exegesis of Goodman's Recent Papers», dans Costner, (éd.), *Sociological Methodology*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., Pubs, Behavioral Sciences Serie, 1974, pp. 189-231.

DESCARRIES-BÉLANGER, Francine, *L'école rose... et les cols roses*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1980.

FORQUIN, J.-C., «L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalité de réussite scolaire et appartenance sociale» dans: *Revue française de pédagogie*, n° 59, 1982, pp. 52-75 et n° 60, pp. 51-70.

FRÉNETTE, Lyse, *Les diplômés du système scolaire de 1972 à 1976*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1979.

FRÉNETTE, Lyse, *Diplômés 1978*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1980.

GLENN, Norval D., *Cohort Analysis*, Beverly Hills, Sage Publications, 1977.

HARDY-ROCH, Marcelle et coll., *Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire*, rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1982.

KERCKHOFF, Alan C., «The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?», *Social Forces*, vol. 55, n° 2, déc. 1976, pp. 368-381.

—, Research in Sociology of Education and Socialization, vol. I: *Longitudinal Perspectives in Educational Attainment*, Greenwich, Connecticut, Jai Press, 1980.

LAFORCE, Louise, *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VI: *Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des observations des enquêtes A.S.O.P.E. et S.O.S.A.*, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979.

LECORRE, René et Danielle CÔTÉ, *La situation linguistique dans les établissements d'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1983.

LEGAULT, Guy, «Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du Conseiller en orientation», dans Bélanger et coll., *Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. XIII: Les jeunes et la réforme scolaire*, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981.

LESPÉRANCE, André, *La fréquentation scolaire postsecondaire au Québec et en Ontario de 1976-1977 à 1978-1979 et aux États-Unis en 1976-1977*, Document n° 50, Québec, ministère de l'Éducations, Direction des études économiques et démographiques, 1980.

LEVESQUE, Mireille, *L'égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1979.

__ et Louise SYLVAIN, *Après l'école secondaire: étudier ou travailler. Choisit-on vraiment?*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982.

LOCHER, Uli, *Conscience linguistique des jeunes Québécois*, T. III: *Le fait français vécu par des élèves étudiant en anglais en 4ᵉ et 5ᵉ secondaire et en 1ʳᵉ et 2ᵉ collégial*, Québec, Éditeur officiel du Québec, «Dossiers du Conseil de la langue française», n° 13, 1983.

MAHEU, Robert et Daniel MAISONNEUVE, *La progression des élèves au secondaire et au collégial*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1983.

MASSOT, Alain, *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. V: *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme. Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université*, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1979.

__ «Contre l'inegalité, pour une école inégalitaire», *Magazine C.E.Q.*, automne 1981, pp. 32-35.

McROBERTS, Kenneth et Dale POSGATE, *Développement et modernisation du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1983.

MELLOUKI, M'hammed, *Les Cahiers du LABRAPS*, vol. 1, n° 2: *Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires*, Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1984, 408 pages.

MESSIER, Suzanne, *Chiffres en main: statistiques sur les Québécoises*, Québec, Conseil du statut de la femme, 1981.

Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'enseignement 1971-1972*, données préliminaires.

__ *Clientèles scolaires recensées au 30 septembre 1971*, Québec, Service de l'informatique, 1974.

__ *Revue des politiques d'éducation au Canada*, Québec, 1975.

MONNIER, Daniel, *L'usage du français au travail*, Québec, Éditeur officiel du Québec, «Dossiers du Conseil de la langue française» n° 15, 1983.

MORISSETTE, Dominique, *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. XVI: *Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du*

paradigme behavioriste, Québec, Université Laval et Montréal, Université de Montréal, 1981.

PLOURDE, Michel, *Bilan de l'application des politiques linguistiques des années 70 au Québec*, Québec, Conseil de la langue française, 1983 (édition provisoire).

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, t.I et II, Québec, gouvernement du Québec, 1963-1966.

RENAUD, Jean, Monique BERTHIAUME et Paul BERNARD, «Qualifications professionnelles et carrière: l'évolution du Québec des années trente à nos jours» dans: *Travailler au Quebec*, ACSALF, colloque 1980, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1981, pp. 75-100.

ROBERGE, Pierre, *Les nouveaux: rapport d'une étude sur les nouveaux étudiants universitaires*, étude commandée par la Commission d'étude sur les universités (document photocopié).

— *Les étudiants à temps partiel des universités québécoises*, Québec, Conseil des Universités, 1982.

ROCHER, Guy «Pour une théorie psycho-sociologique des aspirations», dans: Bélanger, Rocher et coll., *Les Cahiers d'A.S.O.P.E.*, vol. VII: *Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*, Québec, Université Laval, et Montréal, Université de Montréal, 1981, pp. 37-83.

ROSENBERG, Morris, *The Logic of Survey Analysis*, New-York, Basic Books, 1968.

ST-GERMAIN, Claude, *La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires, 1971-1972 à 1978-1979*, Québec, Éditeur officiel du Québec, «Dossiers du Conseil de la langue française» n° 3, 1980.

— *La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle: évolution de 1976 à 1982*, série «Études et analyses», Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 1984.

SALES, Arnaud, Noël BÉLANGER et Benoît-Guy ALLAIRE, *Langue, groupes linguistiques et position d'encadrement et de direction dans les secteurs privé et public au Québec*, Université de Montréal, Département de sociologie, miméo, 1982.

SYLVAIN, Louise, *Les cheminements des jeunes Québécois en milieux scolaires francophone et anglophone. Synthèse de certaines don-*

nées du projet A.S.O.P.E., Québec, Conseil de la langue française, «Notes et documents», n° 14, 1982.

UNESCO, *Bureau international d'éducation, A Statistical Study of Wastage at School: Studies and Surveys in Comparative Education*, Paris, Unesco, 1972.

VAILLANCOURT, François, «Les cadres francophones au Québec», *Recherches sociographiques*, vol. XXI, n° 3, 1980, pp. 329-338.

Liste des publications du Conseil de la langue française

Dossiers du Conseil de la langue française

1. RÉDACTION DES LOIS, rendez-vous du droit et de la culture
(Michel Sparer et Wallace Schwab)

2. LANGAGE ET SYSTÈME DES LOIS, analyse critique du cadre législatif d'une institution administrative québécoise (projet MOREL : rapport final)
(Pierre Issalys)

3. LA SITUATION LINGUISTIQUE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES, 1971-72 à 1978-79
(Claude St-Germain)

4. LE QUÉBEC ANGLOPHONE HORS DE LA RÉGION DE MONTRÉAL DANS LES ANNÉES SOIXANTE-DIX, évolution sociodémographique
(Gary Caldwell)

4.(a) ANGLOPHONE QUEBEC OUTSIDE OF THE MONTREAL AREA IN THE SEVENTIES, Sociodemographic evolution, Summary
(Gary Caldwell)

4.(b) LE QUÉBEC ANGLOPHONE HORS DE LA RÉGION DE MONTRÉAL DANS LES ANNÉES SOIXANTE-DIX, évolution sociodémographique, synthèse
(Gary Caldwell)

5. LE FRANÇAIS, LANGUE DES COMMERCES ET DES SERVICES PUBLICS. Le point de vue de la clientèle
(Sylvie Beauchamp-Achim, Pierre Bouchard)

6. ATTRIBUTS LINGUISTIQUES ET DISPARITÉS DE REVENU AU SEIN DE LA MAIN-D'OEUVRE HAUTEMENT QUALIFIÉE DU QUÉBEC
(Robert Lacroix, François Vaillancourt)

7. LES LOCUTIONS LATINES ET LE DROIT POSITIF QUÉBÉCOIS, nomenclature des usages de la jurisprudence
(Wallace Schwab, Roch Pagé)

8. LES REVENUS ET LA LANGUE AU QUÉBEC (1970-1978)
(Robert Lacroix, François Vaillancourt)

9. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME I
Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V
(Édith Bédard, Daniel Monnier)

10. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME II
Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II
(Pierre Georgeault)

11. LE FRANÇAIS ET LES MÉDIAS. Les habitudes des Québécois
(Sylvie Beauchamp, Pierre Bouchard)

12. LES RÉPERCUSSIONS CULTURELLES DE L'INFORMATISATION AU QUÉBEC
(Jean Goulet)

13. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME III
Le fait français vécu par des élèves étudiant en anglais en 4e et 5e secondaire et en 1re et 2e collégial
(Uli Locher en collaboration avec Mélanie Lange et Pierre Georgeault)

14. CONSCIENCE LINGUISTIQUE DES JEUNES QUÉBÉCOIS. TOME IV
Étude comparative du vécu et de la perception du fait français dans des écoles françaises et anglaises
(Uli Locher en collaboration avec Mélanie Lange et Pierre Georgeault)

15. L'USAGE DU FRANÇAIS AU TRAVAIL
(Daniel Monnier)

16. DROIT, INFORMATIQUE ET TRADUCTION
L'expérience de la Communauté économique européenne
La puce et le dragon à sept langues
(Hélène Bauer-Bernet)

17. LES TROIS ÉTATS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DU QUÉBEC
D'une société traduite à une société d'expression
(Jean-Claude Gémar)

18. LA LANGUE DE LA PUBLICITÉ DES CHAÎNES D'ALIMENTATION
Étude sur la qualité de la langue et sur l'implantation terminologique
(Jacques Maurais)

19. L'APPARTENANCE DES ENTREPRISES: LE CAS DU QUÉBEC EN 1978
(André Raynauld et François Vaillancourt)

20. LA LANGUE DES ANIMATEURS DE LA RADIO ET DE LA TÉLÉVISION FRANCOPHONES AU QUÉBEC
Deux études
(Édith Bédard et Claude Rochette)
(Sorécom inc. avec la collaboration d'Édith Bédard et de Pierre Georgeault)

21. LES ANGLICISMES DANS LE DROIT POSITIF QUÉBÉCOIS
(Wallace Schwab)

22. LES DROITS LINGUISTIQUES DES IMMIGRANTS
(Albert Verdoodt)
Conseil de la langue française et Institut Jules Destrée a.s.b.l.

23. DÉCIDEURS ET GESTIONNAIRES
Étude sur la direction et l'encadrement des secteurs privé et public
(Arnaud Sales et Noël Bélanger)

24. LES CHEMINEMENTS SCOLAIRES AU COURS DES ANNÉES 70
(Louise Sylvain, Louise Laforce, Claude Trottier, Alain Massot et Pierre Georgeault)

Liste des publications du Conseil de la langue française

Documentation du Conseil de la langue française

1. L'ÉMIGRATION DES QUÉBÉCOIS AUX ÉTATS-UNIS DE 1840 À 1930
(Yolande Lavoie)

2. LA POPULATION DU QUÉBEC, bibliographie démographique
(Louis Duchesne, Conrad Sabourin, Suzanne Messier)

3. Actes du colloque «LA QUALITÉ DE LA LANGUE APRÈS LA LOI 101»
(Colligés par Édith Bédard)

4. JULES FOURNIER, biographie et textes choisis
(Alonzo Le Blanc)

5. LA SITUATION DÉMOLINGUISTIQUE ET LA CHARTE DE LA LANGUE FRANÇAISE
(Textes colligés par Michel Amyot)

6. LA LÉGISLATION LINGUISTIQUE FÉDÉRALE
(Réjean M. Patry)

7. LES DROITS LINGUISTIQUES DES ACADIENS DU NOUVEAU-BRUNSWICK
(Gérard I. Snow)

8. LE STATUT JURIDIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE EN FRANCE
(Me Richard Grau)

9. Actes du colloque «LES FRANÇAIS RÉGIONAUX»
(Colligés par Henriette Dupuis en collaboration avec Stéphane Tackels et Marguerite Montreuil)

10. LA SITUATION DE LA LANGUE FRANÇAISE EN COLOMBIE-BRITANNIQUE
(Catherine Lengyel et Dominic Watson)

Actes du colloque international «L'AVENIR DU FRANÇAIS DANS LES PUBLICATIONS ET LES COMMUNICATIONS SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES»

11. Volume I: LES CONFÉRENCES ET LES COMMUNICATIONS
(Textes colligés par Gérard Lapointe)

12. Volume II : L'AVENIR DU FRANÇAIS DANS LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE. Un défi aux *chercheurs* francophones ou aux *francophones* chercheurs
(Maurice Mercier)

13. Volume III : Les études et les recherches sur l'avenir du français scientifique (partie I)

Le point de vue de chercheurs sur le français, langue scientifique (partie II)
(Textes colligés par Gérard Lapointe)

14. DOUZE ESSAIS SUR L'AVENIR DU FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Louise Blanchard, Charles Castonguay, Andrée Ferretti, Andrée Fortin, André Gaulin, Jacques Grand'Maison, Louis-Philippe Hébert, Jean Marcel, Jean Larose, Lise Noël, Madeleine Ouellette-Michalska, Arthur Tremblay)

15. LE DROIT DES LANGUES EN SUISSE
(François Dessemontet)

16. Actes du colloque «TRADUCTION ET QUALITÉ DE LANGUE»
(Conseil de la langue française et Société des traducteurs du Québec)

17. LA POLITIQUE DES NATIONALITÉS DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE DE CHINE
(Richard Poulin)

18. LES LANGUES ET LES CULTURES MINORITAIRES EN FRANCE
Une approche juridique contemporaine
(Richard Grau)

19. LE FRANÇAIS ÉCRIT AU SECONDAIRE
Une enquête et ses implications pédagogiques
(Conrad Bureau)

20. ÉCONOMIE ET LANGUE
Recueil de textes
(Colligés par François Vaillancourt avec la collaboration de Conrad Sabourin)

Hors collections

LA QUALITÉ DE LA LANGUE, survol des préoccupations récentes
(Édith Bédard)

LANGAGE DU DROIT ET TRADUCTION
Essais de jurilinguistique
THE LANGUAGE OF THE LAW AND TRANSLATION
Essays on jurilinguistics
(Collectif réalisé sous la direction de Jean-Claude Gémar)
Publié en coédition avec Linguatech

LA NORME LINGUISTIQUE
(Collectif réalisé sous la direction de Édith Bédard et Jacques Maurais)
Publié avec la collaboration de la Direction générale des publications gouvernementales et des Éditions Le Robert

Actes du congrès «LANGUE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC»

Tome I LES ACTIVITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES ET LE FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Michel Amyot)

Tome II LE STATUT CULTUREL DU FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Michel Amyot et Gilles Bibeau)

Tome III LES OEUVRES DE CRÉATION ET LE FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Irène Belleau et Gilles Dorion)

Tome IV L'ÉDUCATION ET LE FRANÇAIS AU QUÉBEC
(Textes colligés et présentés par Gilles Bibeau)

QUELLE EST L'INFLUENCE de l'appartenance à un groupe linguistique sur le cheminement scolaire? Jusqu'où les étudiants francophones, anglophones et allophones poursuivent-ils leurs études? Vers quels types de formation se dirigent-ils? Les différences observées entre ces trois groupes d'étudiants persistent-elles, quels que soient le statut socio-économique d'origine ou le résultat scolaire?

L'institution scolaire québécoise apparait alors comme un champ social d'enjeux où se développent des types de scolarisation différenciés selon les groupes linguistiques. En effet, en autant que la scolarité est un des facteurs importants pour faire partie de la main-d'oeuvre hautement qualifiée, la scolarisation des francophones dessert globalement ces derniers lorsqu'on les compare aux anglophones et aux allophones.

Faut-il pour cela remettre en cause la réforme scolaire des années 1960? Faut-il aussi se demander dans quelle mesure le système scolaire participe à l'atteinte des objectifs des politiques linguistiques des 15 dernières années qui visaient la francophonisation du marché du travail? C'est au lecteur d'en juger.

Louise SYLVAIN – Professionnelle de recherche au Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Louise LAFORCE – Professionnelle de recherche au Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Claude TROTTIER – Professeur, Faculté des sciences de l'Éducation, Département d'administration et politique scolaires

Alain MASSOT – Professeur, Faculté des sciences de l'Éducation, Département d'administration et politique scolaires

Pierre GEORGEAULT – Agent de recherche au Conseil de la langue française.